



UC/FPCE_2012

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**A compreensão das emoções em crianças dos 4 aos 5
anos – Estudo da adaptação portuguesa do TEC**

Ana Catarina Velho Beleza Alves de Lima
(uc1999021246@student.uc.pt)

Dissertação de Mestrado em Psicologia,
Área de especialização em *Psicologia da Educação, Desenvolvimento e
Aconselhamento*, sob a orientação da Professora Doutora Maria
Graciete Franco-Borges

A compreensão das emoções em crianças dos 4 aos 5 anos – Estudo da adaptação portuguesa do TEC

Resumo: A compreensão emocional assume um papel de relevo no desenvolvimento afectivo e sociocognitivo das crianças, por promover uma maior adaptabilidade social e escolar. Deste modo, a avaliação daquele constructo reveste-se de primordial importância no contexto da intervenção desenvolvimental durante a infância. O presente estudo exploratório visou contribuir para a adaptação portuguesa do *Test of Emotion Comprehension* – TEC (Pons, Harris & De Rosnay, 2004; Roazzi et al., 2009), tendo procurado confirmar empiricamente o paradigma subjacente ao desenvolvimento das nove dimensões da compreensão emocional. Procedeu-se igualmente à comparação com estudos prévios realizados noutros contextos socioculturais (inglês, italiano, brasileiro) e explorou-se o papel de outras variáveis sociobiográficas, familiares e comportamentais. Os dados foram recolhidos junto de uma amostra 78 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, a frequentar o pré-escolar num estabelecimento de ensino privado do distrito de Braga. Além da adaptação portuguesa do TEC (Paixão, Franco-Borges & Roazzi), utilizou-se a adaptação portuguesa do *Teacher's Evaluation of Child Conduct* - TESC de Rohner, (2008; Franco-Borges, Vaz-Rebelo, & Machado, 2010) e um questionário para a recolha de dados sociobiográficos e familiares.

Verificou-se uma associação significativa entre os níveis de compreensão emocional e a idade da criança, o nível de escolaridade da mãe e a posição na fratria.

Palavras chave: TEC; Compreensão emocional; Criança; Família

Emotion Understanding in Children aged from 4 to 5 years old – Study of the Portuguese adaptation of TEC

Abstract: Children's emotion understanding plays a significant role in their affective and sociocognitive development by fostering social and academic adaptability. Therefore, the assessment of this construct is a major theme in the context of developmental intervention during early childhood. The current exploratory study intends to contribute to the Portuguese adaptation of the *Test of Emotion Comprehension* - TEC (Pons, Harris & De Rosnay, 2004; Roazzi et al., 2009) in order to empirically confirm the paradigm underlying the development of the nine emotional understanding dimensions. We compare our data with previous studies from other socio-cultural contexts (England, Italy and Brasil) and explore the role played by other sociobiographical, family and behavioral variables. The data were collected from a sample of 78 children aged between four and five years old of a private school in Braga. In addition to the Portuguese adaptation of TEC, (Franco-Borges, Paixão & Roazzi), we used the Portuguese version of

the Teacher's Evaluation of Child Conduct - TESC (Rohner, 2008; Franco-Borges, Vaz-Rebelo, & Machado, 2010) and a questionnaire on socio-biographical and family data.

We verified a significantly association between emotion understanding and child's age, mother's education and sibling position.

Key Words: TEC, Emotion Understanding, Child, Family

Agradecimentos

É chegada a hora de agradecer a todos aqueles, sem os quais a concretização deste trabalho não seria possível:

À Professora Doutora Maria Graciete Franco-Borges pela forma como orientou este trabalho, pelo encorajamento e pelos conhecimentos transmitidos.

À Professora Doutora Maria Paula Paixão pela orientação e pelo apoio na realização deste trabalho.

À Directora do Colégio de Nossa Senhora das Graças, Irmã Augusta da Conceição Mendes por ter colaborado e autorizado a recolha de dados.

Às educadoras Fernanda, Glória, Sandra e Romi, a todos os pais e crianças que tornaram este trabalho possível.

À Dr.^a Cristina Ferreira e à Dr.^a Olívia Fernandes pelos incentivos e pela disponibilidade demonstrada.

Às minhas colegas de curso, especialmente, a Joana Nunes, Gabriela Silva e Sílvia Gameiro, pela partilha de experiências e pelos momentos de trabalho e diversão.

Aos meus pais, irmão e amigos pelo apoio e compreensão inigualáveis.

Ao João por todo o carinho, alento e por me ter acompanhado em todos os momentos.

A todos o meu profundo e reconhecido agradecimento!

Índice

Introdução	1
I. Enquadramento conceptual	1
1. As emoções	1
2. A compreensão das emoções.....	3
3. O desenvolvimento da compreensão das emoções.....	4
3.1 Diferenças individuais no desenvolvimento da compreensão das emoções.....	7
3.1.1 Factores Interpessoais.....	8
3.1.2 Factores Intrapessoais.....	10
4. A compreensão das emoções e implicações comportamentais.....	11
5. A cultura e a compreensão das emoções.....	13
II. Objectivos e Hipóteses	15
1. Definição do problema e indicação dos objectivos.....	15
2. Formulação das Hipóteses.....	15
III. Metodologia	16
1. Descrição da Amostra	16
2. Caracterização dos Instrumentos.....	17
2.1 Ficha Sociobiográfica.....	17
2.2 Escala de Avaliação da Conduta do Aluno.....	18
2.3 Teste de Compreensão das Emoções.....	18
3. Procedimentos utilizados.....	19
IV. Resultados	20
1. Dados Descritivos.....	20
2. Correlação entre os componentes do TEC.....	22
3. Confirmação das hipóteses.....	22
3.1 Teste de Hipóteses H_1	22
3.2 Teste de Hipóteses H_2	24
3.3 Teste de Hipóteses H_3	24
3.4 Teste de Hipóteses H_4	25
3.5 Teste de Hipóteses H_5	25
3.6 Teste de Hipóteses H_6	25
3.7 Teste de Hipóteses H_7	26
4. Comparação dos resultados da amostra portuguesa aos obtidos por outras amostras (inglesa, italiana, brasileira)..	26
V. Discussão	28
VI. Conclusões	31
Bibliografia	32
Anexos	39

Introdução

Atendendo a que as emoções constituem reguladores do comportamento intra e inter-pessoal da criança (Denham et al., 1994), as competências emocionais desempenham um papel importante no desenvolvimento social e na qualidade das interações interpessoais (Denham, 1986, 1994, 1998). A compreensão emocional é central neste processo e tem vindo a demonstrar-se associada ao comportamento pró-social (Denham, 1986; Izard et al., 2001; Denham, et al., 2002; Farina & Belacchi, 2010). Embora a compreensão emocional comece a desenvolver-se em idades muito precoces, este processo prossegue ao longo de toda a infância (Weimer, Sallquist & Bolnick, 2012). O conhecimento e a compreensão emocionais da criança reflectem a influência de diferentes agentes de socialização (Saarni, 1999), que podem promover ou comprometer o desenvolvimento da competência emocional e, como tal, a adaptação presente e futura da criança. Em particular no contexto primário de socialização, a relação pais-filhos assume um papel preponderante no desenvolvimento desta competência (Eisenberg et al., 1998). As crianças com quatro e cinco anos confrontam-se com novas tarefas desenvolvimentais decorrentes dos desafios do contexto pré-escolar e consequente diversificação do relacionamento interpessoal, que exige novas competências sociocognitivas e emocionais nas interações com os pares (Denham, 1998). Na idade pré-escolar, as crianças vão-se tornando progressivamente mais competentes na identificação de expressões emocionais e na verbalização das causas das emoções (próprias e dos outros) (Denham, Zoller & Couchoud, 1994). As crianças de quatro e cinco anos são capazes de compreender os aspectos públicos (externos) das emoções, apresentando uma compreensão mais limitada dos aspectos cognitivos e metacognitivos das mesmas (Harris, 1996).

Desta forma, procurámos no presente estudo analisar a relação entre o envolvimento parental (designadamente o tempo semanal dedicado à realização de actividades conjuntas pais-filhos) e a compreensão emocional e entre esta e o ajustamento comportamental da criança ao contexto escolar (segundo a percepção das educadoras).

I – Enquadramento conceptual

1. As emoções

As emoções são processos que estabelecem, mantêm ou interrompem relações significativas entre o indivíduo e o ambiente (Campos et al., 1994, cit. in Oatley & Jenkins, 2002). Trata-se de uma resposta complexa e multifacetada, que envolve aspectos fisiológicos, cognitivos e relacionais (Sroufe, 1997) face aos desafios e oportunidades significativos das trajetórias de vida (Reeve, 2009). Como tal, as emoções contribuem para “motivar, organizar e regular” (Izard & Ackerman, 2000, p. 253) o comportamento humano, assumindo um papel central no desenvolvimento da personalidade.

Na revisão da literatura encontrámos um conjunto de diferentes teorias

da emoção avançadas por diferentes investigadores. Esta diversidade teórica prende-se com as diferentes perspectivas relativamente aos antecedentes/causas da emoção: processos cognitivos e/ou processos biológicos (Reeve, 2009). As abordagens cognitivas da emoção defendem que as emoções resultam de uma avaliação do significado pessoal das situações. Por outro lado, as perspectivas biofisiológicas consideram estes processos como a causa primária das emoções, não considerando a avaliação como condição necessária à ocorrência das mesmas (Reeve). Alguns autores assumem a interrelação e interdependência entre os factores biológicos e cognitivos, tal como o modelo do sistema duplo de Buck (1984, cit. in Reeve), que pressupõe a existência de dois sistemas integrados capazes de activar e regular a emoção de forma adaptativa. O sistema fisiológico, mais antigo do ponto de vista evolutivo (sistema límbico) activaria respostas automáticas aos estímulos emocionais, enquanto o sistema cognitivo permitiria a estruturação da experiência e da aprendizagem, sendo mais recente na história evolutiva (neocórtex) e responsável pela construção cultural.

A maior parte dos teóricos das emoções assume a existência de emoções primárias ou básicas e secundárias ou complexas, sendo que as últimas derivariam das primeiras (Damásio, 2003; Ledoux, 2000). As emoções básicas são partilhadas com outros animais (Ledoux; Tracy & Randles, 2011), identificadas em indivíduos de diferentes culturas (Damásio; Ledoux) e biologicamente primitivas (Tracy & Randles). As emoções básicas parecem ser reconhecidas com maior facilidade (Harris, 1996) e emergem mais precocemente (Izard & Ackerman, 2000). As crianças de quatro ou cinco anos de idade são capazes de reconhecer as emoções simples através da expressão facial, bem como de identificar as situações que as provocam (Harris). As emoções secundárias ou complexas, por sua vez, emergem mais tardiamente na trajetória desenvolvimental, em função dos processos sociais e de maturação biológica (Izard & Ackerman); por outro lado, são também mais difíceis de identificar, sendo apenas por volta dos sete anos de idade que a criança começa a reconhecer e compreender essas emoções (Harris, 1996). As abordagens biofisiológicas e cognitivas diferem relativamente ao número de emoções (Reeve, 2009), sendo que as primeiras enfatizam as emoções básicas e as segundas, embora reconhecendo a existência de emoções primárias, se centram nas emoções secundárias (Reeve).

As emoções simples e complexas podem ser positivas, negativas ou mistas. As emoções positivas resultam de situações prazerosas, enquanto as negativas advêm de situações desagradáveis. Ao longo do processo de desenvolvimento emocional, a criança aprenderá que algumas situações podem provocar o aparecimento de emoções positivas e negativas ao mesmo tempo, ou seja, de emoções mistas (Harris, 1996). As emoções positivas promovem o envolvimento dos indivíduos em situações de interação social e contribuem para reforçar laços e vínculos sociais (Sroufe, 1997). As emoções negativas tornam possível uma resposta rápida face a ameaças, pelo que protegem a integridade do indivíduo (Izard & Ackerman, 2000).

Ao longo do desenvolvimento humano, a complexidade da expressão

e experiência emocional aumenta progressivamente e o contexto histórico-cultural no qual a criança se insere influencia a construção e significação das emoções (Saarni, 1999). No presente estudo analisaremos o reconhecimento e compreensão de quatro emoções básicas: a felicidade, a tristeza, o medo e a raiva. A tristeza relaciona-se com a separação ou perda de alguém ou algo significativo, ou com o fracasso numa tarefa considerada importante, motivando o indivíduo a realizar acções no sentido de ultrapassar a perda (Reeve, 2009). O medo é causado pela percepção de uma ameaça e de vulnerabilidade ou de incapacidade para lidar com a mesma, motivando o indivíduo a defender-se (respostas de luta e fuga), o que poderá facilitar a aprendizagem de respostas adaptativas (Reeve). A raiva relaciona-se com a percepção de um obstáculo ilegítimo que impede a realização dos objectivos pessoais, pelo que motiva o indivíduo a agir no sentido de o ultrapassar ou anular (Reeve). A felicidade advém da obtenção dos resultados desejados e facilita a abertura à experiência e o envolvimento social (Reeve). Assim, cada uma destas emoções tem uma função diferenciada que vai no sentido de motivar e regular diferencialmente o comportamento (Izard & Ackerman, 2001).

2. A compreensão das emoções

Cassidy, Werner, Rourke e Zubernis (2003) definem a compreensão das emoções como a “capacidade para compreender o estado emocional do outro”, a “sensibilidade emocional” (p. 199). Por sua vez, Martin e Green (2005) conceptualizam-na como a “capacidade sócio-cognitiva de reconhecimento e interpretação das emoções do outro” (p. 229). Alguns autores consideram mesmo a compreensão das emoções como a base ou a fundação da competência emocional (Denham, 1998; Denham, et al., 2003) que, por sua vez, engloba a expressão (verbal e não verbal), a regulação (estratégias de controlo da expressão emocional e do estado emocional interno) e o conhecimento ou compreensão emocional (reconhecimento das próprias emoções e das dos outros). Denham e colaboradores (2002) referem-se à compreensão emocional como um conjunto de conhecimentos básicos relativos ao reconhecimento de expressões emocionais, à recordação emocional associada a determinados acontecimentos e à compreensão das causas emocionais.

No presente estudo adoptaremos a definição de Pons, Doudin, Harris e de Rosnay (2002), que consideram que a compreensão das emoções diz respeito à compreensão da natureza, causas e possibilidade de controlo ou regulação das emoções. Pons, Harris e de Rosnay (2004) identificaram nove componentes da compreensão emocional: 1) o reconhecimento das emoções; 2) a compreensão das causas externas das emoções; 3) a compreensão do papel dos interesses pessoais ou desejos nas emoções; 4) a compreensão da influência das crenças; 5) a compreensão da influência da memória/recordação nas respostas emocionais; 6) a compreensão da possibilidade de controlo (ou regulação) da experiência emocional; 7) a compreensão da possibilidade de ocultação de um estado emocional; 8) a compreensão da existência de emoções mistas ou mesmo ambivalentes e 9) a compreensão da influência da moralidade nas reacções emocionais.

Este constructo aparece frequentemente associado a estudos sobre o desenvolvimento social e sócio-cognitivo (Denham, 1986; Denham, Zoller & Couchoud, 1994) e sobre o desenvolvimento da teoria da mente (Cutting & Dunn, 1999; Harris, de Rosnay & Pons, 2005). A compreensão das emoções desempenha um papel crucial no desenvolvimento social da criança, uma vez que é nesse conhecimento que se baseiam as interações sociais (Denham, 1994; Ensor, Spencer & Hughes, 2011).

3. O desenvolvimento da compreensão das emoções

No decurso do primeiro ano de vida, os bebés começam a diferenciar as emoções nos adultos, inicialmente através do tom de voz e mais tarde pelas expressões faciais (Oatley & Jenkins, 2002). As expressões emocionais da mãe orientam as respostas da criança relativamente aos estímulos do ambiente - referência social (Harris, 1996). O bebé não apenas consegue discriminar essas expressões, mas também é capaz de transmitir mensagens emocionais específicas (Boubli, 2001), sendo a interação mãe-bebé um processo síncrono e interactivo de sequências comunicativas emocionais entre ambos. Entre os dezoito meses e os dois anos de idade, a criança começa a verbalizar as próprias emoções (positivas e negativas) e as emoções dos outros ou dos objectos inanimados (Harris, 2008; Pons, Doudin, Harris & de Rosnay, 2002). O desenvolvimento da compreensão emocional aumenta exponencialmente entre os dezoito meses e os doze anos de idade (Pons, Harris & de Rosnay, 2004). Segundo estes autores, o desenvolvimento emocional ocorre ao longo de três fases: uma fase externa (entre os três e os seis anos de idade), uma fase mental (entre os cinco e os nove anos de idade) e uma fase reflexiva (entre os oito e os doze anos de idade).

Ao longo destas fases emergem os nove componentes da compreensão emocional acima referidos. A primeira fase caracteriza-se pela compreensão de importantes aspectos públicos das emoções: causas situacionais, expressão externa, acontecimentos ou objectos externos activadores. Para a maior parte das crianças, a compreensão destes três componentes da emoção é condição necessária para a emergência dos componentes subsequentes (Pons, Doudin, Harris & de Rosnay, 2002). As crianças do nosso estudo, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, encontram-se nesta fase de desenvolvimento emocional (Pons, Harris & de Rosnay, 2004). O período entre os dois e os cinco anos envolve muitas mudanças para a criança e para os seus cuidadores, pois aquela desenvolve cada vez mais competências em todos os domínios – linguístico, motor, cognitivo, emocional (Denham, 1998). As crianças em idade pré-escolar apresentam um conjunto de competências emocionais ao nível da expressão, compreensão e regulação: são capazes de expressar emoções, diferenciam os seus estados emocionais do das outras pessoas e utilizam vocabulário emocional (Denham). Aos três anos de idade, as crianças são capazes de inibir ou intensificar a expressão emocional de acordo com o contexto (Denham). Entre os quatro e os cinco anos de idade começam a perceber que a causa de uma emoção pode variar de acordo com o indivíduo (Cutting &

Dunn, 1999; Denham) e parecem compreender que é possível realizar ações no sentido de regular as emoções - estratégias externas de regulação (Denham). As crianças em idade pré-escolar são frequentemente solicitadas a praticar estas novas competências no contexto extrafamiliar (Shields, et al., 2001). Na segunda fase do desenvolvimento emocional (interna), emerge a capacidade de compreender o papel dos desejos e das crenças/pensamentos, e de distinguir entre emoções sentidas e expressas (Pons, Harris & de Rosnay). A terceira fase (reflexiva) corresponde à compreensão da natureza mista das emoções (experiência de emoções de valência antagónica), da possibilidade de regulação cognitiva e da influência da moralidade nas emoções (Pons, Harris & de Rosnay).

Na tentativa de contribuir para um maior entendimento do desenvolvimento emocional, passamos a descrever os nove componentes da compreensão emocional que serão avaliados neste estudo através do Teste de Compreensão das Emoções - TEC (Pons, Harris & de Rosnay, 2004). O reconhecimento das emoções através das expressões faciais é considerado o componente mais simples e precoce (Roazzi, et al., 2009). A capacidade das crianças em idade pré-escolar para nomear e reconhecer as emoções através de expressões não-verbais aumenta significativamente entre os dois e os quatro anos de idade (Denham, 1998), possibilitando a distinção progressiva de um maior número de expressões emocionais, sendo esta diferenciação considerada essencial para a compreensão emocional (Denham; Oatley & Jenkins, 2002). A felicidade e a tristeza são as emoções mais fáceis de identificar, seguidas das emoções de raiva e de medo (Denham; Bosacki & Moore, 2004). As crianças destas faixas etárias são igualmente capazes de fazer referência a emoções imaginadas, passadas ou futuras (Pons, Doudin, Harris & de Rosnay, 2002).

De um modo geral, a compreensão das causas externas das emoções (componente dois) aumenta ao longo do período pré-escolar (Denham, 1998), apontando a investigação que as crianças entre os três e os quatro anos de idade conseguem resolver com sucesso as tarefas relativas a esta componente da competência emocional (Harris, 1996). As crianças de quatro anos são capazes de compreender as causas das próprias emoções, bem como as dos pares e dos membros da família (Dunn & Hughes, 1998).

A compreensão da influência da memória/recordação nos estados emocionais (componente cinco) medeia a compreensão das causas externas e internas da emoção (Pons, Doudin, Harris & de Rosnay, 2002). Por volta dos quatro ou cinco anos de idade, a criança compreende que determinados elementos de uma situação actual (por exemplo, a fotografia de um animal de estimação) podem reactivar as emoções (a tristeza) relativas a um acontecimento passado (o desaparecimento desse animal) (Lagutta, Wellman & Flavell, 1997 cit. in Pons, Doudin, Harris & de Rosnay, 2002). Aos quatro anos de idade a criança compreende também que a intensidade da experiência emocional atenua-se com o tempo (Harris, Guz, Lipian & Man-Shu, 1985).

A compreensão do papel dos desejos e interesses pessoais nas reacções emocionais (componente três) pode ser considerado como uma das primeiras fases da compreensão das causas internas da emoção. Este

componente relaciona-se com o desenvolvimento da teoria da mente - a capacidade cognitiva para compreender que dois indivíduos manifestam emoções, intenções, crenças e outros estados internos diferentes sobre a mesma realidade (Wellman, Cross & Watson, 2001). Por volta dos quatro anos de idade, a criança começa a perceber que uma mesma situação pode provocar diferentes emoções dependendo dos desejos específicos de cada um (que podem diferir dos seus) (Harris, 1996).

A compreensão da influência das crenças individuais acerca de determinada situação na experiência emocional (componente quatro) ocorre entre os quatro e os seis anos de idade (Pons, Harris & de Rosnay, 2004). Esta tendência foi igualmente confirmada entre crianças de culturas não ocidentais, nomeadamente entre os pigmeus Baka, Camarões (Avis & Harris, 1991). As crianças com quatro anos de idade ainda não compreendem o papel das crenças falsas nos estados emocionais (Harris, 1996), ou seja, que mesmo perante uma representação mental da realidade errada, as emoções serão determinadas por essa crença. A literatura sugere a existência de um intervalo de tempo entre a emergência da capacidade de compreensão da falsa crença e a capacidade de inferir estados emocionais com base nessa crença (Bradmetz & Schneider, 1999; de Rosnay, Pons, Harris & Morrell, 2004).

O sexto componente é relativo à compreensão da possibilidade de controlo da experiência emocional. A consciencialização da capacidade de controlar as emoções em diferentes situações dificilmente emerge antes dos seis anos de idade (Oatley & Jenkins, 2002). As estratégias comportamentais são predominantes entre os seis e os sete anos de idade, enquanto as estratégias cognitivas emergem mais tardiamente, por volta dos oito anos de idade (Roazzi, et al., 2009). A regulação emocional tem sido relacionada positivamente com diversos aspectos do funcionamento social das crianças em idade pré-escolar, incluindo popularidade entre os pares, ajustamento comportamental, social e escolar (Blair, Denham, Kochanoff & Whipple, 2004).

O sétimo componente diz respeito à possibilidade de controlar a expressão das emoções (*display rule*). Quando se verifica uma discrepância entre os indicadores situacionais e os indicadores expressivos, as crianças mais novas (pensamento intuitivo de acordo com as percepções imediatas) inferem a emoção mais simples e fácil de reconhecer (Denham, 1998). Contudo, ao longo do crescimento, a compreensão das causas das emoções torna-se mais abstracta (Fabes, et al., 1991 cit. in Denham). Entre os quatro e os seis anos de idade espera-se que a criança comece a compreender que a expressão emocional externa pode ser diferente da emoção realmente sentida (Roazzi, et al., 2009), ou seja, compreenda a possibilidade de se ocultar um estado emocional (distinção entre aparência e realidade). Um estudo realizado por Harris, Donnelly, Guz & Pitt-Watson (1986) evidenciou que as crianças entre os seis e os dez anos de idade são capazes de distinguir entre emoção aparente e real. As crianças de quatro anos obtêm melhores resultados quando são orientadas para pistas relevantes durante a avaliação (Harris, Donnelly, Guz & Pitt-Watson).

A capacidade para compreender as respostas emocionais mistas e

ambivalentes emerge por volta dos oito anos de idade (componente oito), verificando-se a seguinte sequência de desenvolvimento: as crianças mais novas reconhecem apenas uma emoção, na fase seguinte reconhecem duas emoções a que atribuem a mesma valência e apenas mais tarde serão capazes de identificar duas emoções de valência diferenciada (Oatley & Jenkins, 2002; Roazzi, et al., 2009).

O nono componente está relacionado com a compreensão do papel da moral nas emoções. Segundo a literatura especializada, é igualmente a partir dos oito anos de idade que as crianças começam a compreender a influência da moralidade nas reacções emocionais. Contudo, as crianças em idade pré-escolar avaliam moralmente as emoções em função da realização ou não dos seus objectivos, mesmo que estes sejam moralmente reprováveis (Harris, 1996; Nunner-Winkler & Sodian, 1988 cit. in Roazzi, et al., 2009). As crianças mais novas parecem não considerar o papel da responsabilidade social e das normas e regras na atribuição das emoções (Harris).

Desta forma, as crianças passam de uma compreensão dos aspectos externos da emoção para uma compreensão dos aspectos cognitivos (Pons, Harris & de Rosnay, 2004). As crianças mais novas (quatro e cinco anos) compreendem em média três componentes e as crianças mais velhas (dez e onze anos) compreendem aproximadamente oito componentes (Pons, Lawson, Harris & de Rosnay, 2003). Estudos realizados com o TEC confirmaram a validade deste modelo de desenvolvimento em diferentes países (Pons, Lawson, Harris & de Rosnay, 2003; Pons, Harris & de Rosnay, 2004; Tenenbaum, Visscher, Pons & Harris, 2004).

O desenvolvimento da compreensão emocional durante a infância segue uma sequência relativamente estável, mas também é caracterizado pela existência de diferenças individuais (Pons, Lawson, Harris & de Rosnay, 2003).

3.1 Diferenças Individuais na compreensão das emoções

Os estudos anteriormente mencionados centram-se sobretudo no desenvolvimento emocional normativo e universal. As investigações mais recentes têm analisado os factores implicados nas diferenças individuais na compreensão das emoções, revelando que estas diferenças são visíveis precocemente na trajectória desenvolvimental. Se por um lado algumas crianças com dois anos de idade chegam a produzir 25 palavras de cariz emocional por hora, outras há que não produzem nenhuma (Dunn, Brown & Beardsall, 1991, cit. in Pons, Harris & Doudin, 2004). As diferenças individuais na compreensão emocional são relativamente estáveis (Brown & Dunn, 1996; Pons, Lawson, Harris & de Rosnay, 2003; Pons, Harris & Doudin, 2004) e assumem um papel importante no ajustamento da criança.

Existem inúmeros factores intra e interpessoais que contribuem para as diferenças individuais na competência emocional das crianças em idade pré-escolar (Denham, 1998), nomeadamente: as competências linguísticas, a idade, o temperamento e o papel desempenhado pelas figuras significativas – pais, educadores, irmãos, pares (Gunter, 2007). Para explicar estas diferenças Pons, Harris e Doudin (2004) referem dois modelos: o modelo

afectivo e cognitivo. O primeiro surge associado ao papel atribuído à relação de vinculação no desenvolvimento emocional da criança. O modelo cognitivo privilegia a influência do discurso familiar emocional e da competência linguística da criança na compreensão emocional (Pons, Harris & Doudin).

3.1.1 Factores Interpessoais

As práticas parentais e dinâmicas familiares repercutem-se no desenvolvimento das crianças. A qualidade da vinculação, ou seja, do estabelecimento e manutenção de uma relação afectiva de proximidade e segurizante com o cuidador é um forte preditor do desenvolvimento psicoafectivo da criança (Soares, 2001). A forma como a mãe auxilia o bebé na modulação das emoções conduz a um padrão particular de vinculação e, por consequência, a diferentes formas de regular as emoções (Soares). É através dessas interacções com a mãe que o bebé cria uma representação de si e do mundo que o influenciará no estabelecimento de relações futuras e na forma como lidará com as emoções. Ainsworth e colaboradores (1978, cit. in Meins, 2003) observaram como os bebés que têm uma figura materna disponível e responsiva são capazes de se afastar para explorar o meio (e consequentemente para aprender). Pelo contrário, os bebés que não recebem respostas contingentes às suas necessidades permanecem junto das mães, não tornando possível a aprendizagem e o conhecimento do meio. A disponibilidade emocional da mãe (*responsividade* e sintonia afectiva com o seu bebé) está intimamente relacionada com o desenvolvimento psicoafectivo (Sá & Dias, 2004). Brazelton e Cramer (1989) referem algumas características das relações bem-sucedidas, a saber: sincronia (comunicação sintonizada com os ritmos do bebé), simetria (respeito pelos limites óptimos), contingência (estabelecimento de interacções contingentes aos “convites” dos bebés), adesão (imitação dos ritmos e das vocalizações um do outro), jogos e autonomia (facilitar o funcionamento independente da criança). O desenvolvimento da capacidade de regulação emocional afigura-se como uma das tarefas desenvolvimentais fundamentais da criança. Segundo Gerhardt (2004), a regulação emocional pode ser definida como um conjunto de processos intrínsecos e extrínsecos que permitem ao indivíduo gerir a activação e expressão emocional, favorecendo o seu funcionamento adaptativo. É no contexto das primeiras relações diádicas que o bebé desenvolve a capacidade de auto-regulação (Soares, 2001; Siegel, 2004), sendo certo que aquelas poderão favorecer ou comprometer esse desenvolvimento. A mãe poderá ajudar a criança a regular os estados afectivos, quer através da intensificação de estados positivos, quer reduzindo os estados negativos (Siegel, 2004). O desenvolvimento de competências regulatórias faz-se no sentido da hetero-regulação para a auto-regulação (Sroufe, 1997; Salisch, 2001). As crianças que experienciam uma vinculação segura revelam uma maior compreensão emocional (de Rosnay & Harris, 2002; Ontai & Thompson, 2002), compreendem melhor o papel dos interesses pessoais ou desejos nas emoções (Fonagy, Redfern & Charman, 1997) e as causas das emoções (Repacholi & Trapolini, 2004), bem como as

emoções negativas (Laible & Thompson, 1998) e as emoções mistas (Steele, Steele, Croft & Fonagy, 1999).

No contexto familiar, a qualidade de vinculação não é a única variável que contribui para as diferenças individuais na compreensão das emoções, destacando-se também a qualidade do discurso emocional. Assim, as conversas sobre emoções ajudam a criança a recordar-se e a reflectir sobre episódios emocionais. O tempo que as figuras parentais dedicam à interacção verbal com o seu filho e a explicar situações sociais e emocionais influencia positivamente a compreensão e competência emocional (Dunn, Slomkowski, Tesla & Youngblade, 1991; Denham, Zoller & Couchoud, 1994; Brown & Dunn, 1996). A competência emocional, os estilos expressivos e a responsividade emocional parentais são fortes preditores da competência sócio-emocional da criança (Denham, et al. 1997). O discurso materno relaciona-se com a compreensão da influência das crenças na emoção (Harris, de Rosnay & Pons, 2005). Com efeito, a referência a conceitos cognitivos para descrever o seu filho e a capacidade verbal deste assumem um papel relevante na compreensão do papel das crenças falsas nos estados emocionais (de Rosnay, Pons, Harris & Morrell, 2004). A capacidade de empatia correlaciona-se com o discurso familiar e, se as interacções fizerem referência às causas das emoções, as crianças conseguirão mais facilmente colocar-se no lugar do outro (Garner, Jones, Gaddy & Rennie, 1997 cit. in Pons, Harris & Doudin, 2004).

Podem referir-se três mecanismos de socialização parental das emoções: a modelação da expressividade emocional, as reacções às emoções da criança e o ensino directo (Denham & Kochanoff, 2002), cada um dos quais terá implicações ao nível da expressão, compreensão e regulação emocional da criança (Denham, et al., 2004). A compreensão emocional aparece, assim, associada a uma série de variáveis familiares. Efectivamente, crescer no seio de um ambiente onde as figuras parentais aceitam as emoções da criança e a apoiam na regulação das mesmas, ao mesmo tempo que criam espaços para a comunicação emocional, constituem-se preditores da compreensão emocional (Denham et al., 2004; Denham & Kochanoff, 2002; Denham, 1998; Eisenberg, 1998).

O envolvimento parental pode ser conceptualizado através da interacção, disponibilidade e responsabilidade (Parke & Burriel, 2006). A interacção refere-se ao contacto directo dos pais com a criança através da prestação de cuidados e do desenvolvimento de actividades conjuntas (Lamb et al., 1985 cit. in Parke & Burriel). A natureza e a qualidade das interacções pais-filhos influenciam o desenvolvimento sócio-emocional da criança. Desta forma, a realização de actividades conjuntas pais-filhos (leitura de histórias, brincar, jogar) afigura-se como um importante contexto de aprendizagem, uma vez que permite à criança expressar emoções, resolver problemas e testar novas ideias e limites de uma forma positiva (Webster-Straton, 2006). As crianças cujos pais brincam durante mais tempo e utilizam estilos de interacção indirectos durante o desenvolvimento das actividades lúdicas (ou seja, fazem perguntas, encorajam a criança a tomar iniciativa) estabelecem interacções positivas com os pares (Parke, et al., 1992 cit. in Saarni 1999). A menor frequência de actividades conjuntas mãe-

filho associa-se à presença de problemas de comportamento nas crianças em idade pré-escolar (Galboda-Liynage, Prince & Scott, 2003) que, por sua vez, estão relacionados com défices na compreensão emocional (Hughes, Dunn & White, 1998).

Ainda relativamente ao contexto familiar, o sistema fraterno, nomeadamente, a presença de irmãos e a posição na fratria correlacionam-se com a compreensão emocional (Farina, Albanese & Pons, 2007; Harris, 1996; Dunn, Slomkowski, Tesla & Youngblade, 1991). A situação de interacção com os irmãos permite a partilha de experiências significativas e o ensaio de competências (Denham, 1998; Parke & Buriel, 2006). Os irmãos mais velhos funcionam por vezes como tutores dos seus irmãos mais novos durante as interacções sociais e podem favorecer ou limitar as oportunidades de aprendizagem de competências emocionais (Harris; Parke & Buriel). As crianças em idade pré-escolar por vezes utilizam o vocabulário emocional para regular as interacções com os seus irmãos mais pequenos, especialmente durante as ausências maternas, ou perante a presença de conflitos (Denham). Por outro lado, as interacções dos pais com os irmãos poderão servir como contexto de aprendizagem emocional, uma vez que as crianças terão de lidar com a atenção partilhada entre os irmãos, aprendendo emoções complexas como o ciúme e a rivalidade. As crianças que formam relações de cooperação com os irmãos obtêm melhores desempenhos nas tarefas de cognição social (Dunn, et al., 1991). Nestas interacções, as crianças vão construindo a teoria da mente pela progressiva consciencialização de que os pensamentos, desejos e sentimentos do irmão podem diferir dos seus.

A idade pré-escolar implica a diversificação das relações interpessoais significativas para o desenvolvimento da compreensão emocional (educadores e pares). O estabelecimento de relações de amizade contribui para o desenvolvimento emocional e ajustamento da criança (Berndt & Ladd, 1989, cit. in Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996). Estas relações fornecem à criança um contexto de aprendizagem e desenvolvimento de competências, recursos cognitivos e emocionais, servindo como modelos para o estabelecimento de futuras relações (Ladd, Kochenderfer & Coleman). Verificou-se uma relação positiva significativa entre a compreensão das emoções e a qualidade da relação com um amigo - cooperação e comunicação eficaz (Dunn & Cutting, 1999). No contexto da relação professor-aluno, as educadoras desempenham um papel crucial na promoção do desenvolvimento da compreensão emocional e das competências de regulação em crianças do pré-escolar (Shields, et al., 2001; Denham, Bassett & Zinsser, 2012).

3.1.2 Factores Intrapessoais

O temperamento exerce uma forte influência no desenvolvimento emocional durante a infância precoce (Blair, Denham, Kochanoff & Whipple, 2004). Este conceito refere-se às disposições ou tendências biologicamente determinadas que reflectem estilos diferentes de reactividade e regulação dos estados internos e externos (Rothbart & Bates, 2006). A

reactividade refere-se à forma como a criança reage às alterações do ambiente (interno e externo): emocionalidade positiva ou negativa (Rothbart & Bates). A auto-regulação diz respeito a processos como a persistência/controlo (*effortful control*) e orientação que modulam a reactividade (Rothbart & Bates). A investigação tem vindo a confirmar a existência de relações claras entre o temperamento e a regulação emocional (Blair, Denham, Kochanoff & Whipple; Denham et al., 2003).

A idade associa-se positivamente ao nível de desenvolvimento da linguagem e da competência emocional (Gunter, 2006). A correlação entre a compreensão emocional e as competências linguísticas revela-se elevada, mesmo controlando a variável idade (Pons, Lawson, Harris & de Rosnay, 2003; Cutting & Dunn, 1999). Especificamente, as competências linguísticas ao nível lexical e sintáctico são relevantes para a compreensão da emoção (Farina, Albanese & Pons, 2007; Pons, Lawson, Harris & de Rosnay).

O papel determinante da linguagem na compreensão dos estados mentais explica o seu papel na construção da teoria da mente (Harris, de Rosnay & Pons, 2005; Cutting & Dunn, 1999) que, por sua vez, se relaciona com a compreensão das emoções (Weimer, Sallquist & Bolnick, 2012).

De referir também que as capacidades da memória do trabalho contribuem para as diferenças individuais na compreensão emocional e assumem um papel importante na transição da compreensão dos aspectos externos da emoção para os aspectos cognitivos (Morra, Parrella & Camba, 2010). A literatura evidenciou uma associação positiva entre as componentes interesses pessoais/desejo, crenças, ocultação, e emoções mistas e as capacidades de memória de trabalho (Morra, Parrella & Camba).

Em suma, são vários os factores que podem desempenhar um papel na compreensão das emoções, designadamente a qualidade da relação de vinculação e do discurso emocional familiar, bem como as competências linguísticas da criança (Pons & Harris, 2005).

4. A compreensão das emoções e implicações comportamentais

Mais recentemente, a investigação sobre o desenvolvimento da compreensão das emoções tem vindo a destacar dois grupos de estudos interrelacionados: um acerca da influência da compreensão emocional da criança na representação que os professores e pares fazem acerca da mesma (ao nível da popularidade/competências sociais) e outro sobre as implicações comportamentais dessa compreensão (Pons, Doudin, Harris & de Rosnay, 2002).

Relativamente ao primeiro grupo de estudos, verifica-se que a compreensão das causas externas da emoção é um preditor da popularidade da criança entre os pares, mesmo controlando os efeitos das variáveis idade e género (Denham, McKinley, Couchoud & Holt, 1990). Da mesma forma, as crianças de quatro e cinco anos de idade que reconhecem com exactidão as expressões faciais das emoções, um ou dois anos mais tarde serão mais populares entre os pares, controlando-se o efeito da popularidade inicial (Edward, Manstead & MacDonald, 1984). O conhecimento das emoções

relaciona-se com a reputação social das crianças (Machado, Veríssimo, Santos & Rolão, 2008) e constitui-se como um factor mediador da associação entre as competências académicas e aceitação entre pares (Machado, et al., 2008). A capacidade das crianças de seis anos de idade para resolver os conflitos interpessoais com os seus pares na escola relaciona-se com a compreensão emocional demonstrada três anos antes (Dunn & Herrera, 1997).

No que diz respeito ao segundo grupo de estudos, a compreensão das emoções tem um papel relevante no comportamento das crianças em idade pré-escolar, na medida em que uma compreensão emocional pobre relaciona-se com problemas de conduta (Hughes, Dunn e White, 1998; Trentacosta & Fine, 2010). As dificuldades a este nível aparecem associadas a uma conjugação de factores da criança, dos pais e do contexto, reflectindo-se em várias áreas da sua vida, incluindo a escola e a interacção social (Webster-Stratton & Herbert, 1996, cit. in Ramalho, 2002). Crianças temperamentais, activas e distraídas que apresentem défices na compreensão emocional revelam-se mais vulneráveis a problemas de comportamento perante situações de desequilíbrio (Barkley, 1997, cit. In Ramalho, 2002), apresentando uma capacidade de regulação dos estados internos e externos muito baixa (Blair, Denham, Kochanoff & Whipple, 2004).

Tremblay e colaboradores (1995, cit. in Denham, et al., 2002) referem que as crianças que apresentam comportamentos disruptivos na pré-escola estão em risco de desenvolverem vários problemas de comportamento ulteriores mais graves, incluindo delinquência, insucesso escolar e abuso de substâncias. Apenas uma minoria de crianças com problemas de comportamento apresenta um funcionamento pessoal adaptativo na vida adulta e um terço preenche os critérios para a perturbação da personalidade anti-social (Zoccolillo, Pickles, Quinton & Rutter, 1992, cit. in. Hughes, Dunn & White, 1998). Uma revisão realizada por Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, Fusco & McWayne (2005) evidenciou que os problemas de comportamento identificados em crianças do pré-escolar tendem a ocasionar problemas adicionais no contexto escolar, tais como dificuldades na interacção com os outros e na aprendizagem. De forma semelhante, crianças em idade escolar com problemas de conduta apresentavam níveis elevados de impulsividade, desatenção e irritabilidade durante o período pré-escolar (Campbell, 1995). Os comportamentos disruptivos nesta faixa etária comprometem o sucesso nas tarefas de desenvolvimento associadas a este período, nomeadamente ao nível do estabelecimento das relações interpessoais e envolvimento em interacções positivas com os pares (Denham et al., 2002). As crianças que manifestam comportamentos disruptivos e agressivos apresentam maior probabilidade de provocar respostas negativas nos outros e de serem rejeitadas pelos pares (Campbell, 2006). Efectivamente, os problemas de comportamento condicionam a qualidade das interacções que a criança estabelece com os outros significativos (pais, professores, colegas) (Ramalho, 2002). Raver (2004, cit. in Blair, Denham, Kochanoff & Whipple, 2004) refere que as crianças que apresentam comportamentos disruptivos recebem menos feedback e instrução.

A investigação aponta para a associação entre a compreensão emocional durante a idade pré-escolar e o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais e de competência social (Denham, 1986, 1998; Denham, et al., 2002; Farina & Belacchi, 2010). Evidenciou-se uma associação positiva e significativa entre os papéis pró-sociais e as três fases do desenvolvimento da compreensão emocional (externa, mental e reflexiva) (Farina & Belacchi). Com efeito, a criança que manifesta elevada compreensão das emoções dispõe de informações cruciais que lhe permitem interpretar o objectivo de uma dada interacção social e responder de forma adequada. A emoção ocupa um lugar central na evolução de trajectórias de agressão (Denham, et al.) e no sucesso social e académico das crianças (Denham, 1998; Izard, 2001). A compreensão das emoções associa-se positivamente ao sucesso da criança em contexto escolar (Izard; Shields, et al., 2001; Blair, Denham, Kochanoff & Whipple, 2004). Um conhecimento emocional baixo influencia negativamente a relação educador-criança, na medida em que tende a contribuir para uma baixa expectativa, menor interacção e um maior isolamento da criança relativamente ao professor (Izard). As intervenções em contexto escolar têm vindo a privilegiar a promoção do desenvolvimento emocional da criança, com vista à facilitação do ajustamento escolar e da competência social (Shields, et al.).

Durante o período pré-escolar é expectável que as crianças cumpram diversas regras: partilhem brinquedos, esperem pela sua vez, sigam instruções, explicando por que as competências de regulação emocional tenham vindo a demonstrar-se associadas ao ajustamento académico durante aquele período (Denham et al., 2012).

Estes estudos comprovam que existe uma relação clara entre a compreensão emocional, a imagem que os outros constroem da criança e os seus comportamentos sociais (Pons, Doudin, Harris & De Rosnay, 2002).

5. A cultura e a compreensão das emoções

Nos últimos trinta anos os investigadores da emoção dedicaram-se sobretudo ao estudo da universalidade das expressões emocionais (Saarni, Campos, Camras & Witherington, 2006).

Investigações mais recentes têm procurado analisar o papel da cultura na origem, manifestação e regulação da emoção (Saarni, Campos, Camras & Witherington, 2006). A cultura refere-se ao conjunto de crenças, valores e acções (explícitas e implícitas) transmitidos através da comunicação verbal e não-verbal nas relações interpessoais (Saarni, Campos, Camras & Witherington). O clima emocional difere de cultura para cultura e pode influenciar a compreensão emocional das crianças (Saarni, Campos, Camras & Witherington). O contexto social promove o desenvolvimento da competência emocional, por exemplo, através das práticas parentais anteriormente referidas (modelação de expressões emocionais, discursos relacionados com a emoção), bem como orienta o comportamento emocional tendo por base as expectativas da realidade cultural na qual as crianças se desenvolvem (Thompson, 1994). Como consequência, a experiência emocional da criança reflecte os processos de socialização e estes

circunscrevem-se a um determinado contexto histórico-cultural.

À medida que as crianças se tornam mais competentes na expressão e regulação emocional tornam-se mais bem integradas no seu contexto sócio-cultural. A regulação emocional é central, quer para os processos de socialização, quer para enfrentar com sucesso os desafios desenvolvimentais (Thompson, 1994), sendo influenciada pela própria cultura. A sociedade influencia a compreensão que a criança tem das emoções através da “*cultura emocional*”, que estabelece os critérios de competência emocional, definindo, por exemplo, o tipo de episódios emocionais a que a criança é exposta e especificando a amplitude e controlo das expressões emocionais (Saarni, Campos, Camras & Witherington; Gordon, 1991). Desta forma, as famílias provenientes de contextos culturais individualistas (independência) socializarão os seus filhos de forma diferente daquelas que vivem em contextos colectivistas (interdependência). Do ponto de vista da regulação emocional, nas primeiras os brinquedos constituem-se como instrumentos de distração em situações de activação emocional, enquanto nas segundas os membros da família constituem-se como o principal meio de regulação emocional (Halberstadt & Lozada, 2011). As crenças culturais acerca do momento apropriado para a promoção do desenvolvimento de competências pode ter um impacto na socialização parental das emoções (Halberstadt & Lozada, 2011). Por exemplo, a crença de que as crianças aprendem sobre as emoções por si próprias (em vez de necessitarem de orientação parental) prediz uma menor compreensão emocional das crianças (Perez-Rivera & Dunsmore, 2011).

Harris, Olthof, Meerum Terwogt & Hardman (1987, cit. in Lewis, 1991) realizaram um estudo com crianças holandesas, inglesas e nepalesas para determinar se os marcos do desenvolvimento emocional ocorriam de igual modo em diferentes culturas. As crianças holandesas e inglesas de 6 anos de idade revelaram um conceito relativamente simples de emoção, relacionando-a com situações específicas, não tendo manifestado uma compreensão cognitiva da mesma. As crianças com 15 anos de idade demonstraram um conhecimento de ordem cognitiva da emoção, acreditando que as causas das emoções não eram apenas situacionais. As crianças mais novas provenientes das três culturas analisadas foram capazes de identificar correctamente as situações que provocam as quatro emoções básicas (Lewis, 1991).

Outro estudo que analisou a compreensão das emoções em crianças da cultura ocidental e chinesa (provenientes de zonas urbanas e frequentadoras da escola) evidenciou que as crianças de ambas as culturas assumem que uma reacção emocional forte diminui de intensidade ao longo do tempo (Harris, Gus, Lipian & Man-Shu, 1985).

O teste da Compreensão das emoções utilizado no presente estudo foi administrado em diferentes países (Inglaterra, Itália, Perú e Brasil). Roazzi e colaboradores (2009) compararam os dados obtidos nas diferentes amostras e verificaram uma “consistência na identificação das emoções nas diversas culturas” (p. 14). No entanto, verificou-se uma variação na idade de aquisição dos componentes emocionais. Diferenças educacionais e culturais poderão estar na base desta divergência (Tenenbaum, Visscher, Pons &

Harris, 2004). De um modo geral, os resultados da amostra brasileira foram mais semelhantes aos da amostra italiana.

Desta forma, conclui-se que as crianças mais velhas, independentemente da cultura, manifestam um nível superior de compreensão emocional (ou seja há uma progressão hierárquica), embora a cultura e a educação influenciem a idade exacta em que os vários componentes são adquiridos.

II – Objectivos e Hipóteses

1. Definição do Problema e indicação dos objectivos

Tendo em conta a investigação realizada por Pons, Harris & Rosnay (2004) e por Roazzi e colaboradores (2009), os objectivos deste estudo foram os seguintes, atendendo à finalidade geral de proceder a estudos de adaptação da versão portuguesa do Teste de Compreensão das Emoções (TEC):

- 1) Confirmar o paradigma teórico subjacente à definição dos nove componentes da compreensão emocional;
- 2) Confirmar a associação da idade ao reconhecimento e compreensão das emoções (Pons, Harris & Rosnay, 2004; Tenenbaum, Visscher, Pons & Harris, 2004; Roazzi et al., 2009);
- 3) Analisar a relação entre o *envolvimento parental* (actividades conjuntas pais-filhos - lúdicas e escolares) e o nível geral de compreensão emocional;
- 4) Analisar a relação entre a compreensão das emoções e o ajustamento comportamental da criança em contexto escolar.

Este estudo permitirá a obtenção de alguns dados comparáveis aos obtidos junto de outras populações-alvo, designadamente inglesa (Pons, Harris & Rosnay, 2004), italiana (Molina & Di Chiacchio, 2008, cit. in Roazzi, et al., 2009) e brasileira (Roazzi et al., 2009).

2. Formulação das hipóteses

As investigações apontam para uma evolução da compreensão emocional em função da idade (Pons, Harris & Rosnay, 2004; Roazzi et al., 2009), assim como para uma associação negativa entre a compreensão emocional e os problemas de comportamento durante o período pré-escolar (Hughes, Dunn & White, 1998; Izard, et al., 2001; Belacchi, Magi & Rinaldi, 2009; Trentacosta & Fine, 2010). A investigação prévia tem salientado a influência de algumas variáveis sociobiográficas e familiares no desenvolvimento emocional, nomeadamente a educação dos pais (Brown & Dunn, 1996; Cutting & Dunn, 1999), a interacção com os irmãos (Dunn & Kendrick, 1979, cit. in Harris, 1996; Dunn et al., 1991; Cutting & Dunn, 1996), o género (Dunn et al., 1991; Brown & Dunn, 1992, 1996), o discurso familiar e a qualidade das interacções pais-filhos (Dunn et al., 1991; Denham, Zoller & Couhoud, 1994; Brown & Dunn, 1996; Pons, Lawson, Harris & De Rosnay, 2003). Neste estudo, exploraremos o papel dessas variáveis sociobiográficas, bem como o *envolvimento parental* (actividades conjuntas pais-filhos) e a sua relação com a compreensão das emoções.

A revisão contida no Enquadramento Conceptual permitiu a formulação fundamentada das hipóteses seguintes:

Hipótese 1: As crianças de 5 anos de idade apresentam um nível total de compreensão emocional superior, quando comparadas com as crianças de 4 anos;

Hipótese 2: O nível de ajustamento ao contexto escolar associa-se positivamente à compreensão emocional;

Hipótese 3: O nível de compreensão emocional diferencia-se em função do *envolvimento parental* (actividades conjuntas pais-filhos);

Hipótese 4: O nível de compreensão emocional diferencia-se em função do género;

Hipótese 5: O nível de escolaridade da mãe associa-se positivamente ao nível de compreensão emocional;

Hipótese 6: O nível de escolaridade do pai associa-se positivamente ao nível de compreensão emocional;

Hipótese 7: A posição na fratria diferencia o nível de compreensão emocional a favor das crianças com irmãos mais novos.

III – Metodologia

1. Descrição da amostra

A amostra do presente estudo é constituída por 78 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, de ambos os sexos, a frequentar o ensino pré-escolar num colégio privado em Braga. Todas as crianças apresentavam um desenvolvimento normal, de acordo com o parecer das educadoras. De acordo com a teoria da amostragem, a amostra pode definir-se como objectiva, de natureza não probabilística (Maroco, 2010).

Considerando a totalidade dos sujeitos da amostra, 43.6% são do sexo masculino e 56.4% do sexo feminino (cf. tabela 1), 57.7% tem 4 anos e 42.3% 5 anos de idade (cf. Tabela 1).

Atendendo ao número de irmãos, 25,6% é filho único (codificado com 0), 67,9% tem um irmão (1) e 6,4% tem dois irmãos (2) - Tabela 1.

A idade da mãe varia entre os 26 e os 45 anos, com uma média de 37 (DP=3.68). A idade do pai varia entre os 29 e os 56 anos, com uma média de 39 (DP= 5.27).

No que respeita à escolaridade da mãe, 6,4 % tem apenas o ensino básico, 19,2% completou o ensino secundário, mais de metade da amostra concluiu uma licenciatura (66.7%), 6,4 % possuem mestrado e 1,3% doutoramento. No que se refere à escolaridade do pai, constata-se igualmente que mais de metade do grupo concluiu o ensino superior (46.2% - licenciatura, 5.1% - mestrado e 1.3% - doutoramento) e 30.8% possui o Ensino Secundário. Completou o 1º e o 2º ciclo do Ensino Básico 1.3 % da amostra e o 3º ciclo do Ensino Básico 14.1%. Verifica-se assim que cerca de 50% da amostra de ambos os progenitores completou o Ensino Superior. Considerando o nível sócio-económico, constata-se que 28.2% da nossa amostra pertence ao nível alto, 60.3% ao nível médio e 11.5% ao nível baixo.

Tabela 1. Caracterização sócio-demográfica da amostra

Variáveis sociobiográficas	n	Percentagem (%)
Género		
Masculino	34	43.6%
Feminino	44	56.4%
Idade		
4 anos	45	57.7%
5 anos	33	42.3%
Número de irmãos		
0	20	25.6%
1	53	67.9%
2	5	6.4%
Escolaridade mãe		
3º Ciclo	5	6.4%
Ensino Secundário	15	19.2%
Ensino Superior	52	66.7%
Mestrado	5	6.4%
Doutoramento	1	1.3%
Escolaridade pai		
1º Ciclo	1	1,3%
2º Ciclo	1	1.3%
3º Ciclo	11	14.1%
Ensino Secundário	24	30.8%
Ensino Superior	36	46.2%
Mestrado	4	5.1%
Doutoramento	1	1.3%
NSE¹		
Baixo	9	11.5%
Médio	47	60.3%
Alto	22	28.2%

2 Caracterização dos Instrumentos

2.1 Ficha sociobiográfica

A ficha de recolha de dados sociobiográficos foi construída para o presente estudo (cf. Anexo 2), com a finalidade de recolher informações sociobiográficas, designadamente: a idade da criança e dos respectivos pais, o estatuto marital de cada um dos progenitores, o nível de escolaridade e a situação profissional dos pais, o número de irmãos da criança-alvo e respectiva idade e género, a composição do agregado familiar e a língua materna dos pais. Esta ficha contém igualmente questões sobre o número médio de horas semanais que os pais dedicam a actividades conjuntas com os filhos, com a finalidade de avaliar o *envolvimento parental*, bem como sobre a participação dos filhos em actividades extra-curriculares e o tempo médio semanal dedicado às mesmas. As actividades entre pais e filhos foram

¹ Os critérios utilizados para a classificação do nível sócio-económico da amostra têm por base a classificação de Almeida (1988) que cruza dados relativos à profissão e à escolaridade.

categorizadas da seguinte forma: 1) ler histórias/contos em voz alta, 2) brincar/jogar/passear, 3) tarefas escolares e 4) outros.

2.2 A Escala de Avaliação da Conduta do Aluno (ACA, adaptação portuguesa experimental do “*Teacher’s Evaluation of Child Conduct*” de Rohner, 2010)

A escala de avaliação da conduta do aluno - ACA (Franco-Borges, Vaz-Rebelo, & Machado, 2010) é uma adaptação portuguesa experimental do *Teacher’s Evaluation of Child Conduct* - TESC (Rohner, 2008), destinada a ser preenchida pelo educador da criança-alvo (cf. Anexo 3).

O conteúdo dos itens da escala refere-se a comportamentos disruptivos da criança em interação com os pares e os educadores e ao seu comportamento em geral em contexto escolar. A escala compreende 18 itens, cada um dos quais descreve um comportamento disruptivo específico, tal como o conflito físico ou verbal com os pares, o desafio da autoridade, a recusa em realizar tarefas, o uso da mentira e os actos de roubar e de enganar. As respostas utilizam uma escala de Likert de 5 intervalos (entre 1 = “quase nunca” e 5 = “muitas vezes”). A cotação total é obtida através do somatório das respostas a todos os itens, podendo variar entre o mínimo de 18 pontos (ausência de comportamentos disruptivos) e o máximo 90 pontos (problemas graves de comportamento). Segundo o autor da escala (Rohner, 2008), os valores iguais ou superiores a 54 pontos - ponto modal - constituem um indicador de problemas significativos de comportamento merecedores de atenção. No presente estudo analisou-se a consistência interna da escala através do cálculo do *alfa de cronbach*, tendo-se obtido o valor de 0,92. Desta forma esta escala apresenta uma consistência interna muito boa.

2.3 O Teste de Compreensão das Emoções (adaptação portuguesa do *Test of Emotion Comprehension* – TEC Pons, Harris & De Rosnay, 2000)

A Adaptação portuguesa (Franco-Borges, Paixão & Roazzi) do *Test of Emotion Comprehension* (Pons, Harris & De Rosnay, 2000) foi realizada a partir da versão digital brasileira (Roazzi et al., 2009) e possui nove dimensões correspondentes a cada um dos componentes da compreensão emocional descritos anteriormente (Enquadramento conceptual). A administração da prova é individual, consistindo na apresentação de diferentes situações do dia-a-dia (animações) que requerem que a criança escolha, para cada situação, a emoção que julga mais adequada. O primeiro componente (Reconhecimento) é avaliado a partir de cinco provas; em cada prova é pedido à criança que escolha a expressão facial que representa uma das quatro emoções básicas (feliz, triste, raiva e medo). Para tal, apresentam-se à criança três expressões das emoções básicas e uma condição neutra (bem). Atribui-se um ponto se a criança responder correctamente a pelo menos quatro das cinco provas que avaliam este componente. Para avaliar os restantes componentes, é lida uma breve história (cf. Anexo 4) enquanto a criança observa a imagem que a representa no canto superior do ecrã; o

protagonista tem o rosto em branco. De seguida, solicita-se à criança que indique a expressão facial considerada mais adequada ao contexto da história. Na parte inferior do ecrã estão apresentadas quatro possíveis respostas emocionais representadas por expressões faciais. As respostas das crianças são não-verbais. Este teste avalia os nove componentes da compreensão emocional referidos no enquadramento conceptual, bem como o nível geral da compreensão emocional. Na cotação do TEC atribui-se um ponto a cada componente respondido correctamente, pelo que a pontuação de cada componente varia entre zero e um, podendo a cotação final variar entre o mínimo de zero pontos e o máximo de nove. O tempo de aplicação varia entre os 15 e os 20 minutos, dependendo da idade.

Os autores (Pons, Harris & de Rosnay, 2004) confirmaram a validade deste teste através de uma análise de escalograma ($I=.676$, $R=.904$).

3. Procedimentos Utilizados

A primeira etapa de investigação consistiu no pedido de autorização para aplicação do “*Test of Emotion Comprehension*” TEC à directora do Colégio de Nossa Senhora das Graças. Ao ter sido recebida uma resposta positiva, procedeu-se à distribuição dos pedidos de autorização aos pais (cf. Anexo 1) das crianças que iriam participar no estudo.

Após autorização do Colégio e dos encarregados de educação das crianças, o TEC foi aplicado individualmente apenas aos alunos com autorização, seguindo as normas gerais de aplicação do instrumento. O tempo de aplicação oscilou entre 15 e 20 minutos, dependendo da idade. No final de cada aplicação, entregou-se a escala de avaliação da conduta do aluno à educadora e as crianças levaram para os encarregados de educação a ficha de recolha de dados sociobiográficos.

Procedeu-se de seguida à construção da base de dados com recurso ao programa *IBM SPSS Statistics 20.0*®, o qual se utilizou de igual modo para a análise dos dados e os testes das hipóteses. Este estudo é de natureza exploratória pretendendo-se confirmar o paradigma teórico subjacente à operacionalização da compreensão emocional a partir das nove componentes avaliadas pelo TEC, atendendo à relação entre os componentes e à sua evolução em função da idade (H_1). Além disso, pretende-se analisar a relação entre a *Compreensão das emoções*, o *ajustamento comportamental em contexto escolar* e o *envolvimento parental* (H_2 e H_3) e analisar a diferenciação do nível de compreensão emocional em função do género (H_4), da escolaridade da mãe (H_5) e do pai (H_6), e da posição na fratria (H_7). No que diz respeito às estatísticas descritivas, foi realizada uma análise univariada das variáveis, estabelecendo-se a determinação das frequências e das medidas de tendência central e de dispersão das variáveis na amostra. Numa segunda fase, realizou-se uma análise bivariada, tentando-se estabelecer se as variáveis dependentes seriam afectadas significativamente pelas variáveis independentes. Para testar as nossas hipóteses, atendeu-se ao teorema do limite central, segundo o qual “à medida que a dimensão da amostra aumenta, a distribuição da média amostral tende para a distribuição normal” (Barnes, 1994 cit. in Maroco, 2010, p. 54). Desta forma, considera-se que amostras superiores a 30 tendem para a normalidade,

independentemente da sua distribuição (Maroco).

Para a comparação dos grupos da amostra com dimensões inferiores a 30, avaliaram-se os pressupostos para a realização dos testes paramétricos, nomeadamente a normalidade das distribuições e a homogeneidade de variâncias dos grupos em estudo. Para se testar a normalidade das distribuições da amostra, usámos o teste de *Kolmogorov-Smirnov* com a correcção de *Lilliefors*, bem como o teste de *Shapiro Wilk*. Relativamente à homogeneidade das variâncias, esta foi avaliada através do *teste de Levene*. De referir ainda que, neste estudo, se utilizaram os níveis de significância 0.05. Deste modo, consideraram-se estatisticamente significativas as diferenças entre médias cujo *p-value* do teste foi inferior ou igual a 0.05.

IV - Resultados

Apresentar-se-ão os resultados do estudo, a respectiva análise e interpretação, tendo em conta as hipóteses formuladas.

1. Dados Descritivos

As tabelas que se seguem dizem respeito aos dados descritivos para as variáveis em estudo. Relativamente às médias do nível de respostas correctas por componente (organizados hierarquicamente), verifica-se que as crianças de quatro e cinco anos obtiveram melhores resultados no componente Reconhecimento, seguido dos componentes Causas externas, Interesse pessoal/Desejo, Crença, Regulação, Memória, Ocultação, Moralidade e Misto (cf. Tabela 2 e 3). Os resultados totais da compreensão emocional avaliada pelo TEC apresentam um resultado médio de 3.60 (DP=1.57) variando entre o mínimo de 0 e o máximo de 7 pontos. Relativamente à avaliação do ajustamento comportamental em contexto escolar (TESC), obtivemos um valor mínimo de 18 e o valor máximo de 38, sendo a média 20.01 (DP=4.35).

Tabela 2. – Dados descritivos

	Min.	Max	M	DP
Idade	4	5	4.42	0.5
TEC				
Reconhecimento (I)	0	1	0.77	0.42
Causas Externas (II)	0	1	0.74	0.44
Interesse/Desejo (III)	0	1	0.42	0.50
Crenças (IV)	0	1	0.42	0.50
Regulação (VI)	0	1	0.41	0.50
Memória (V)	0	1	0.36	0.48
Ocultação (VII)	0	1	0.21	0.41
Moralidade (IX)	0	1	0.17	0.38
Misto (VIII)	0	1	0.10	0.31
TEC Total (0-9)	0	7	3.60	1.57
TESC (18-90)	18	38	20.01	4.35

Na tabela 3, encontram-se a percentagem de respostas correctas por componente em função da idade.

Tabela 3 - % de respostas correctas em função do componente e idade

Idade	n	Componentes								
		I Rec.	II CExt.	III I/D	IV Cre.	V Mem.	VI Reg.	VII Oc.	VIII Mist.	IX Moral.
4	45	73	62	31	40	27	36	20	9	9
5	33	82	91	58	46	49	49	21	12	27

Com vista à operacionalização da variável *envolvimento parental*, foi considerado o número de horas semanais que ambos os progenitores investem em actividades com o(a) filho(a), as quais foram categorizadas em três grupos: 1 – de 1 a 15 horas; 2 – de 15 a 30 horas; e 3 – de 30 horas. A codificação baseou-se no valor da mediana (15,5) como ponto de corte, tendo-se codificado a variável em três grupos. Na tabela 4, pode-se constatar que 50% dos pais da nossa amostra investe, em média, 1 a 15 horas semanais em actividades lúdicas com a criança-alvo, 35% entre 15 a 30 horas e 15% mais de 30 horas semanais (cf. Tabela 4).

Tabela 4 – Envolvimento Parental (actividades conjuntas)

Actividades conjuntas (tempo)	n	Percentagem (%)
Entre 1 a 15 horas	39	50 %
Entre 15 a 30 horas	27	35 %
Mais de 30 horas	12	15%

Procedeu-se à dicotomização da variável nível de escolaridade (mãe e pai) de forma a facilitar as análises posteriores: 1) completou o ensino superior (n=58; n=41) e 2) não completou o ensino superior (n=20; n=37), verificando-se uma percentagem mais elevada de mães com o ensino superior relativamente aos pais (cf. Tabela 5).

Tabela 5 - Nível de Escolaridade Pais

	n	Percentagem (%)
Escolaridade mãe		
1.Completou Ensino Superior	58	74.4%
2.Não Completou o Ensino Superior	20	25.6%
Escolaridade pai		
1.Completou o Ensino Superior	41	52.6%
2.Não completou o Ensino Superior	37	47.4%

Para a variável posição na fratria, cruzámos os dados relativos ao número de irmão da criança-alvo e dados relativos à idade dos mesmos (cf. Tabela 6). Temos assim 3 grupos: 1) ter irmãos mais novos, 2) ter irmãos mais velhos e 3) ser filho único. Atendendo à ordem na fratria, 25.6% é filho único, 47.4% tem irmãos mais velhos e 26.9% tem irmãos mais novos.

Tabela 6 - Posição na Fratria

	n	Percentagem (%)
1. Tem irmãos mais novos	21	26.9%
2. Tem irmãos mais velhos	37	47.4%
3. Filho único	20	25.6%

2. Correlação entre os componentes do TEC

Como se pode constatar pela tabela 7, verifica-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre o componente *reconhecimento* das emoções expressas e compreensão das *causas externas* ($r=.445, p<.01$) e entre esta e a compreensão do papel dos *interesses pessoais/desejos* na emoção ($r=.325, p<.01$). A compreensão da possibilidade de *regulação* das emoções revelou-se associada aos *interesses pessoais/desejos* ($r=.288, p<.05$).

Tabela 7 . Correlações entre componentes da compreensão emocional

	I Reconhec.	II- C.Ext.	III Des./Int	IV Cren.	V Mem.	VI Reg.	VII Ocult.	VIII Misto	IX Moral
I	1	.445**	.223	-.085	.093	-.038	-.023	.185	.000
II	.445**	1	.325**	-.032	-.050	.132	-.065	.199	.184
III	.223	.325**	1	-.208	.117	.288*	.079	.053	.104
IV	-.085	-.032	-.208	1	.008	-.028	-.114	.138	.035
V	.093	-.050	.117	.008	1	.082	-.115	-.077	-.048
VI	-.038	.132	.288*	-.028	.082	1	.222	.062	-.163
VII	-.023	-.065	.079	-.114	-.115	.222	1	.038	.028
VIII	.185	.199	.053	.138	-.077	.062	.038	1	-.038
IX	.000	.184	.104	.035	-.048	-.163	.028	-.038	1

** A correlação é significativa ao nível .01

* A correlação é significativa ao nível .05

3. Confirmação das hipóteses

3.1 Teste da hipótese H₁: As crianças de 5 anos de idade apresentam um nível total de compreensão emocional superior, quando comparadas com as crianças de 4 anos

Na tabela 8, pode observar-se que existe uma evolução do nível total de compreensão emocional de acordo com a idade, na medida em que as crianças com 5 anos de idade obtiveram uma média superior ($M=4.27$; $DP=1.34$) à das crianças de 4 anos de idade ($M=3.25$; $DP=1.70$). De acordo com o teste *t-student* (cf. tabela 8), as diferenças observadas entre a compreensão emocional dos dois grupos são estatisticamente significativas ($t_{(76)} = -3.808$; $p = .000$). Rejeita-se H_0 e aceita-se H_1 , concluindo-se que as crianças de 5 anos de idade apresentam um nível total maior de compreensão emocional quando comparadas às crianças de 4 anos.

Tabela 8. Média (e desvio-padrão) do nível total de compreensão emocional por idade

Idade	n	M (DP)
4 anos	45	3.25 (1.70)
5 anos	33	4.27 (1.34)
<i>t</i>		- 3.808
<i>p</i>		.000*

**p* < .05

Efectuou-se uma análise multivariada (MANOVA) para analisar se as diferenças entre as crianças de quatro e cinco anos na compreensão emocional eram significativas em cada um dos componentes que a avaliam (cf. Tabela 9). Verificaram-se as condições de aplicação da MANOVA, nomeadamente o pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias foi avaliado com o teste *M* de *Box* ($M=51.79$; $F_{(45,15662.29)}=1.000$; $p=.47$). Quando os resultados dos nove componentes da compreensão emocional foram considerados separadamente, encontraram-se quatro diferenças significativas relativas ao componentes II- Causas externas ($F_{(1,76)}=8.95$; $p=.004$; $\eta^2_p=.11$), ao componente III - Interesses pessoais/desejo ($F_{(1,76)}=5.72$; $p=.019$; $\eta^2_p=.07$), ao componente V - Memória ($F_{(1,76)}=4.04$; $p=.048$; $\eta^2_p=.05$) e ao componente IX - Moralidade ($F_{(1,76)}=4.80$; $p=.032$; $\eta^2_p=.06$).

Tabela 9. Comparação dos grupos

	Grupos a comparar	M DP	F	<i>p</i>
I Reconhe.	4 anos	.73(.45)	.760	.386
	5 anos	.82(.39)		
II CExt.	4 anos	.62(.49)	8.95	.004*
	5 anos	.91(.29)		
III Int./De.	4 anos	.31(.47)	5.72	.019*
	5 anos	.58(.50)		
IV Cren.	4 anos	.40(.50)	.227	.635
	5 anos	.45(.51)		
V Mem.	4 anos	.27(.45)	4.04	.048*
	5 anos	.48(.51)		
VI Reg.	4 anos	.36(.48)	1.30	.257
	5 anos	.48(.51)		
VII Ocult.	4 anos	.20(.41)	.211	.647
	5 anos	.21(.42)		
VIII Misto	4 anos	.09(.29)	.211	.647
	5 anos	.12(.33)		
IX Moral	4 anos	.09(.29)	4.80	.032*
	5 anos	.27(.45)		

**p* < .05

A análise dos resultados indica que as crianças com cinco anos revelaram níveis médios de compreensão das Causas externas ($M=.91$; $DP=.29$), Interesses pessoais/desejo ($M=.58$; $DP=.50$), Memória ($M=.48$; $DP=.51$) e Moralidade ($M=.27$; $DP=.45$) significativamente superiores aos das crianças de quatro anos de idade ($M=.62$; $DP=.49$; $M=.31$; $DP=.47$; $M=.27$; $DP=.45$; $M=.09$; $DP=.29$, respectivamente).

3.2 Teste da hipótese H₂: O nível de ajustamento ao contexto escolar associa-se positivamente à compreensão emocional

Para avaliar a relação entre o ajustamento comportamental em contexto escolar e a compreensão emocional, recorreremos ao coeficiente de correlação de *Pearson*.

Os resultados obtidos (cf. Tabela 10) levam-nos a concluir que as correlações entre o ajustamento comportamental em contexto escolar e a compreensão emocional não são estatisticamente significativas ($r=0.024$; $p=0.838$). Aceita-se H_0 , concluindo que não há uma associação estatisticamente significativa entre a compreensão emocional e o ajustamento. Este resultado é explicável pelo facto dos resultados obtidos na escala TESC não terem diferenciado as crianças: 100% das crianças foram avaliadas pelas respectivas educadoras como não manifestando comportamentos desajustadas no contexto escolar.

Tabela 10. Coeficiente de correlação de *Pearson*

		Compreensão emocional
Ajustamento escolar	Coeficiente	.024
	Correlação	
		<i>p</i>
		.838

3.3 Teste da hipótese H₃: O nível de compreensão emocional diferencia-se em função do *envolvimento parental* (actividades conjuntas pais-filhos).

Para pesquisar a relação entre a compreensão emocional e o envolvimento parental, calculou-se a média e desvio-padrão da compreensão emocional em função dos três grupos (cf. Tabela 11). O teste paramétrico *One Way Anova* mostrou não existirem diferenças estatisticamente significativas na compreensão emocional em função do envolvimento parental ($F_{(2,75)}=0.349$; $p=.707$). Aceita-se H_0 , concluindo que o envolvimento parental medido através do tempo que os pais passam com os filhos em actividades conjuntas não se relaciona com a compreensão emocional. Note-se, porém, que os dados apontam para uma diferenciação entre o grupo 1 (1-15h) e 2 (15-30h) no sentido esperado, mas o grupo 3 (+ de 30h) contrariou esta tendência. É possível que o grupo 3 tenha apontado um número de horas irrealista, talvez por o enunciado da questão não ter sido suficientemente claro.

Tabela 11. Diferenças na Compreensão emocional em função do envolvimento parental

		Compreensão emocional			<i>F</i>	<i>p</i>
		<i>n</i>	Média	DP		
Envolvimento Parental	1. 1-15 h	39	3.56	1.54	.349	.707
	2. 15-30h	27	3.78	1.58		
	3. + 30h	12	3.33	1.76		

3.4. Teste da hipótese H₄: O nível de compreensão emocional diferencia-se em função do género

Na tabela 12 podemos verificar que a compreensão emocional das crianças de quatro e cinco anos não apresenta diferenças estatisticamente significativas em função do género ($t_{(76)} = 1.091$; $p = .279$). Aceita-se H₀, concluindo que a compreensão emocional não se diferencia em função do género.

Tabela 12. Compreensão Emocional em função do género

		<i>n</i>	Média	DP	<i>t</i>	<i>p</i>
Género	Masculino	34	3.82	1.55	1.091	.279
	Feminino	44	3.43	1.59		

3.5 Teste da hipótese H₅: O nível de escolaridade da mãe associa-se positivamente ao nível de compreensão emocional

O nível de compreensão emocional das crianças revelou-se significativamente mais elevado entre aquelas cujas mães tinham completado o Ensino Superior ($t_{(76)} = 2.025$; $p = .046$), comparativamente àquelas cujas mães não completaram o ensino superior (cf. Tabela 13). Desta forma, a hipótese H₅ foi confirmada.

Tabela 13. Nível de Escolaridade Mãe e Compreensão Emocional

		Compreensão emocional			<i>t</i>	<i>p</i>
		<i>n</i>	Média	DP		
NE (mãe)	1.ES	58	3.81	1.60	2.025	.043*
	2.N/ES	20	3.00	1.38		

* $p < .05$

3.6 Teste da hipótese H₆: O nível de escolaridade do pai associa-se positivamente ao nível de compreensão emocional

De acordo com o teste *t-student* (cf. Tabela 14), as diferenças observadas entre a compreensão emocional dos dois grupos (com ou sem ensino superior) não são estatisticamente significativas ($t_{(76)} = 1.052$; $p = .296$). Desta forma, o nível de escolaridade do pai não se revelou associado ao nível de compreensão emocional da criança, infirmo a hipótese H₆.

Tabela 14. A Compreensão Emocional em função do nível de Escolaridade Pai

		Compreensão emocional				
		n	Média	DP	t	p
NE (pai)	1.ES	41	3.78	1.57	1.052	.296
	2.N/ES	37	3.41	1.57		

3.7 Teste da hipótese H₇: A posição na fratria diferencia o nível de compreensão emocional a favor das crianças com irmãos mais novos

A hipótese H₇ foi confirmada (cf. Tabela 15), verificando-se que o nível de compreensão emocional é superior entre as crianças que têm irmãos mais novos ($F_{(2,75)} = 3.284$ $p=.043$). Com recurso ao teste *post-hoc* HSD de Tukey, constatámos que as médias do nível de compreensão emocional se diferenciam significativamente entre as crianças que têm irmãos mais novos e as que têm irmãos mais velhos (diferenças entre médias = 1.009; $p=.047$). Por outro lado, os filhos únicos, embora apresentado um nível médio de compreensão emocional mais baixo do que as crianças com irmãos mais novos, não se diferenciam significativamente destes.

Tabela 15. Compreensão Emocional em função da posição na fratria

		Compreensão Emocional				
		n	Média	DP	F	p
Posição na Fratria	1. Ir.+ novos	21	4,43	1,43	3,284	.043*
	2. Ir.+ velhos	37	3,32	1,40		
	3. filho único	20	3,35	1,84		

* $p < .05$

4. Comparação entre os resultados da amostra portuguesa, inglesa, italiana e brasileira

A partir da análise da tabela 16, verifica-se que as crianças de quatro anos da amostra portuguesa obtiveram um resultado superior no componente Reconhecimento (73% de respostas correctas), quando comparado com as crianças da amostra italiana (67%) e da amostra brasileira da escola pública (67%) e inferior aos resultados da amostra brasileira da escola privada (93%). Relativamente ao componente Causas externas, as crianças da nossa amostra obtiveram 62% de respostas correctas, sendo um resultado superior ao da amostra italiana (32%) e brasileira (56 e 20%). No que concerne o componente Interesses pessoais, os resultados obtidos (31%) foram superiores ao da amostra italiana (27%), mas inferiores aos da amostra brasileira (33 e 80%). No componente Crenças, as crianças do nosso grupo obtiveram 40% de respostas correctas, resultado este superior à amostra italiana (27-35%) e brasileira da escola privada (7%), mas inferior à amostra brasileira da escola pública (44%). Em relação ao componente Memória (27%), Ocultação e Moralidade (9%), as crianças de quatro anos da nossa amostra obtiveram resultados inferiores aos obtidos nas restantes amostras. Pelo contrário no componente Regulação, a nossa amostra obteve resultados superiores (36%) aos das outras amostras, nomeadamente Itália (18%), e

Brasil do ensino público (22%) e privado (20%).

Tabela 16. % de respostas correctas por cada componente em função da idade para a amostra inglesa, italiana, brasileira (Roazzi et al., 2009) e portuguesa

	n	I Rec.	II CExt	III Int	IV Cren	V Mem	VI Reg	VII Ocul	VIII Mist	IX Moral.
Inglaterra										
5	20	75	65	55	40	80	20	50	15	20
Itália										
4	113	67	32	27	27 (35)	43	18	40	16	42
5	109	94	76	59	48 (55)	51	24	50	16	39
Brasil										
4	9	67	56	33	44	50	22	56	11	67
5	10	70	50	40	56	56	44	30	10	40
4*	44	93	20	82	07	84	20	27	77	82
5*	21	95	95	86	71	86	19	90	10	71
Portugal										
4	44	73	62	31	40	27	36	20	9	9
5	33	82	91	58	46	49	49	21	12	27

* Escola Privada

As crianças de cinco anos de idade da nossa amostra obtiveram um resultado superior no componente Reconhecimento (82% de respostas correctas), quando comparado com as crianças da amostra inglesa (75%) e da amostra brasileira da escola pública (70%) e inferior aos resultados da amostra italiana (94%) e brasileira da escola privada (95%). No componente Causas externas, as crianças da nossa amostra obtiveram 91% de respostas correctas, sendo um resultado superior ao da amostra inglesa (65%), italiana (76%) e brasileira da escola pública (50%) e inferior ao da amostra brasileira da escola privada (95%). Os resultados obtidos pela amostra portuguesa no componente Interesses pessoais/desejo (58% de respostas correctas) são inferiores aos obtidos nas restantes amostras, com excepção da amostra brasileira da escola pública (40%) e da amostra inglesa (55%). Relativamente ao componente Crenças (46%), as crianças da nossa amostra obtiveram 46% de respostas correctas, sendo um resultado superior ao da amostra inglesa (40%) e inferior às restantes amostras (48(55%), italiana; 56 e 71%, brasileira). À semelhança do que verificámos nos resultados das crianças de quatro anos, as crianças de cinco anos obtiveram resultados inferiores às outras amostras no componente Memória (49% de respostas correctas). Pelo contrário, no componente Regulação obtiveram resultados superiores (49% de respostas correctas) quando comparadas às crianças da mesma faixa etária da amostra inglesa (20%), italiana (24%) e brasileira (44%; 19%). Por outro lado obtiveram resultados inferiores aos obtidos pelas crianças das restantes amostras no componente Ocultação (21%, portuguesa, 30 e 90% brasileira, 50% italiana e inglesa). O resultado obtido pelas crianças portuguesas no componente Misto (12%) foi superior ao obtido pelas crianças da amostra brasileira (10%) e inferior ao da amostra inglesa (15%) e italiana (16%). Por último, no componente Moralidade (27%), o

resultado foi superior à da amostra inglesa (20%) e inferior às restantes amostras.

De um modo geral, as crianças com quatro e cinco anos da nossa amostra obtiveram resultados superiores aos das restantes amostras no componente Regulação, e resultados inferiores no componente Memória.

V - Discussão

A análise estabelecida permite-nos concluir que existe uma evolução na compreensão emocional em função da idade, confirmando a hipótese apontada (H_1) que recebeu suporte de diversas investigações (Pons, Harris & de Rosnay, 2004; Tenenbaum, Visscher, Pons & Harris, 2004; Farina, Albanese & Pons, 2007; Roazzi, et al., 2009; Albanese, et al., 2010; Farina & Belacchi, 2010). Tal como esperado, as crianças com cinco anos ($M=4.27$; $DP=1.34$) de idade obtêm médias superiores na compreensão emocional relativamente às crianças de quatro anos ($M=3.25$; $DP=1.70$) e essa diferença é estatisticamente significativa. Verificou-se que as crianças em idade pré-escolar da nossa amostra obtiveram melhores resultados nos componentes Reconhecimento ($M=0.77$; $DP=0.42$) e Causas externas ($M=0.74$; $DP=0.44$), tal como sugerido por Harris (1996), Denham (1998). As crianças de cinco anos apresentaram resultados médios superiores nas nove dimensões da compreensão emocional quando comparadas com as crianças de quatro anos de idade, no entanto, no teste de hipóteses essas diferenças não se revelaram significativas em todos os componentes. Assim, estas diferenças foram significativas para as componentes Causas externas, Interesses pessoais, Memória e Moralidade.

As crianças de quatro e cinco anos de idade compreendem os aspectos externos da emoção (Reconhecimento, Causas Externas), apresentam um conhecimento menos profundo dos mecanismos cognitivos que desencadeiam e controlam as emoções (Interesses Pessoais/Desejos, Crenças e Ocultação) e, de um modo geral, não são ainda capazes de reflectir sobre o papel da Moralidade nas emoções, sobre as emoções Mistas e sobre a possibilidade de Regulação emocional através dos processos cognitivos (Farina & Belacchi, 2010). O paradigma subjacente ao desenvolvimento das nove dimensões da compreensão emocional foi parcialmente confirmado relativamente às crianças de quatro e cinco anos. Se atendermos às fases de desenvolvimento definidas pelos autores, as nossas crianças encontram-se de facto na fase externa, no entanto, parecem ainda não ter adquirido a compreensão do papel da memória ou das experiências passadas nos estados emocionais ($M=.36$; $DP=.048$) surgindo em sexto lugar na organização hierárquica dos componentes. Pelo contrário, obtiveram médias superiores em dois dos três componentes da fase subsequente (cognitiva): Interesses pessoais/desejos, Crenças ($M=.42$; $DP=.50$, em ambos), bem como no componente Regulação – fase reflexiva ($M=.36$; $DP=.48$). De referir que a correlação entre os componentes do TEC se revelou positiva entre o componente Reconhecimento das emoções expressas e compreensão das Causas externas e entre esta e a compreensão do papel dos Interesses pessoais/desejos na emoção, que por sua vez se

revelou associada à compreensão da possibilidade de Regulação das emoções.

De acordo com a literatura seria expectável encontrarmos uma associação negativa entre a compreensão emocional e os problemas de comportamento (Hughes, Dunn & White; Izard, et al., 2001; Trentacosta & Fine, 2010) ou a apresentação de comportamentos hostis e agressivos (Belacchi, Magi & Rinaldi, 2009). No entanto, no presente estudo, tal não se verificou (H_2). De referir que os resultados obtidos pelas crianças na escala de avaliação da conduta do aluno (mínimo 18 e o máximo 38) não permitiram diferenciar as crianças que manifestam comportamentos desajustadas no contexto escolar das crianças que não apresentam esses comportamentos (ponto modal de 54). Esta escala poderá não ser a mais adequada para estas faixas etárias, apontando para, em futuros estudos, utilizar um instrumento mais discriminativo. Da mesma forma, recomenda-se a utilização de várias fontes de informação (Farina & Belacchi, 2010). O facto de as educadoras terem considerado alguns dos comportamentos descritos como muito graves poderá ter feito com que subestimassem a sua avaliação ou que tivessem “protegido” a imagem dos seus alunos. Por outro lado, a manifestação de comportamentos agressivos relaciona-se com um baixo nível de regulação emocional (Blair, Denham, Kochanoff & Whipple, 2004). Neste sentido, é interessante notar que as crianças da nossa amostra obtiveram bons resultados (comparativamente às amostras de outros países) no componente que avalia a compreensão da possibilidade de regulação emocional (36 e 49% de respostas correctas). Desta forma, os resultados obtidos no TESC (ausência de desajustamento comportamental) são consistentes com os obtidos no TEC, o que poderá ser explicado pelas características do meio sociocultural da amostra, favorecido relativamente à população geral.

Ao contrário do que seria esperado tendo em conta as investigações prévias relativas à influência das variáveis familiares no desenvolvimento emocional (Dunn, et al., 1991; Denham, Zoller & Couhoud, 1994; Brown & Dunn, 1996; Pons, Lawson, Harris & de Rosnay, 2003), não verificámos nenhuma relação significativa entre o envolvimento parental (medido através do tempo que os pais dedicam a actividades conjuntas com os filhos) e a compreensão emocional (H_3). Com efeito, tivemos algumas dificuldades no levantamento destes dados, pois alguns pais não perceberam bem o que lhe era pedido, podendo explicar a inconsistência verificada entre as variáveis. Por outro lado, estes resultados poderão reflectir a conformidade à deseabilidade social, podendo os pais ter respondido em função do que julgam ser expectável dos “bons pais”. Sugere-se que em futuras investigações se utilize uma escala de intervalos de tempo realistas (exequíveis), ou a realização de uma entrevista com ambos os pais.

Relativamente às diferenças de género (H_4), os resultados do nosso estudo permitiram verificar que não existem diferenças significativas, ao contrário do sugerido por alguns estudos (Dunn et al., 1991; Brown & Dunn, 1992, 1996) mas consistente com as investigações no âmbito do TEC (Pons, Harris & de Rosnay, 2004; Tenenbaum, Visscher, Pons & Harris, 2004; Farina, Albanese & Pons, 2007; Roazzi, et al., 2009; Albanese, et al., 2010;

Farina & Belacchi, 2010).

No que diz respeito às diferenças na compreensão emocional em função do nível de escolaridade da mãe (H_5), os resultados do nosso estudo permitem verificar que as crianças cujas mães completaram o ensino superior obtêm resultados superiores relativamente às outras crianças, tal como apontado por Cutting & Dunn (1999). Relativamente à escolaridade do pai, não se revelou associado ao nível de compreensão emocional da criança, infirmo a nossa hipótese (H_6).

Os nossos dados vão no sentido das investigações prévias que sustentam uma associação entre a compreensão emocional e a presença de irmãos (Dunn & Kendrick, 1979 cit. in Harris, 1996; Dunn et al., 1991; Cutting & Dunn, 2006). As crianças com irmãos mais novos obtiveram uma média significativamente superior ($M=4.43$; $DP=1.43$) à das crianças com irmãos mais velhos ($M=3.32$; $DP=1.40$) na compreensão das emoções, apontando para a mais-valia do “cuidar” no desenvolvimento emocional. Efectivamente, um estudo realizado por Dunn e Kendrick (1979, cit. in Harris, 1996) evidenciou que as crianças mais velhas eram solidárias e cooperativas em relação aos seus irmãos mais novos, procurando consola-los o que poderá potenciar a capacidade de tomada de perspectiva e compreensão emocional (Harris, 1996).

As crianças portuguesas com quatro anos de idade, quando comparadas às crianças da mesma idade das amostras italiana e brasileira (Albanese & Molina 2008 cit. in Roazzi et al, 2009; Roazzi et al., 2009), obtiveram resultados inferiores no componente da Memória, Ocultação, Misto e Moralidade. No que concerne ao componente Reconhecimento, Causas externas, Interesses pessoais/desejo, Crenças e Regulação, os resultados da amostra portuguesa foram superiores aos da amostra italiana. Verificaram-se duas discrepâncias maiores, uma no componente V (Memória), no qual tanto as crianças de quatro como as de cinco anos de idade da amostra portuguesa obtiveram resultados inferiores às crianças da amostra italiana, brasileira e inglesa. No componente VI (Regulação) sucedeu o inverso. As crianças com cinco anos da amostra portuguesa obtiveram resultados superiores à amostra inglesa (Pons et al, 2004) nos componentes Reconhecimento (I), Causas externas (II), Interesses pessoais/desejo (III), Crenças (IV), Regulação (VI) e Moralidade (IX). A amostra inglesa obteve resultados superiores nos componentes Memória (V), Ocultação (VII) e emoções Mistas (VIII). Os dados da nossa amostra revelam que a compreensão da possibilidade de controlo ou regulação emocional poderá ser adquirida antes dos 6 anos de idade, altura em que a consciencialização da capacidade de controlo emocional emergiria (Oatley & Jenkins, 2002).

VI – Conclusões

O presente estudo procurou confirmar empiricamente o paradigma subjacente ao desenvolvimento das nove dimensões da compreensão emocional, bem como explorar o papel de variáveis sociobiográficas, familiares e comportamentais. Procedeu-se igualmente à comparação com estudos prévios realizados noutros contextos socioculturais (inglês, italiano, brasileiro).

Pode concluir-se que o paradigma subjacente ao desenvolvimento das nove dimensões da compreensão emocional foi parcialmente confirmado para estas faixas etárias. As crianças de quatro e cinco anos do presente estudo encontram-se na fase externa, tendo demonstrado reconhecer as emoções básicas a partir das expressões faciais e ser capazes de conceber as situações correspondentes às respectivas emoções. Consequentemente, revelaram ser capazes de prever a emoção consonante com uma dada situação. No entanto, no que concerne o componente Regulação, o padrão desenvolvimental apontado por Harris (1996) - utilização de estratégias comportamentais por parte das crianças mais novas e cognitivas por parte das mais velhas - não foi confirmado, uma vez que as crianças da nossa amostra obtiveram bons resultados neste componente, quando comparadas com as crianças de outros países. A comparação destes resultados aponta para diferenças culturais na compreensão emocional, havendo diferenciação na idade em que os diferentes componentes emergem, tal como sugerido por Tenenbaum Visscher, Pons e Harris (2004).

O estudo da compreensão emocional tem importantes implicações futuras, pois permite obter indicadores do desenvolvimento emocional das crianças, identificar e intervir em problemáticas do desenvolvimento relacionadas com a competência emocional. Com efeito, um maior conhecimento da relação entre a compreensão emocional e o comportamento social em crianças em idade pré-escolar poderá ser útil na planificação de intervenções específicas que promovam o seu desenvolvimento, uma vez que se tem demonstrado a associação entre a compreensão emocional e os comportamentos pró-sociais, predizendo a adaptação social. As crianças com um baixo nível geral de compreensão emocional poderão estar em risco de desenvolver perturbações (Southam-Gerow & Kendal, 2002), justificando a prevenção de trajectórias de risco.

Para investigações futuras sugere-se algumas adaptações ao instrumento em estudo – TEC, ao nível da linguagem, tais como as seguintes: em vez da condição neutra “bem”, optar-se por outra designação para as situações neutras, tal como “normal”. As crianças do nosso estudo tenderam a identificar o “bem” como “feliz”. As crianças destas faixas etárias apresentaram alguma dificuldade em perceber o significado da palavra raiva, embora soubessem identificar essa emoção caso lhe dissessem que queria dizer “zangado”. Afigura-se pertinente analisar a relação entre os resultados obtidos nos diferentes componentes da compreensão emocional (e o nível geral) e a competência social (observação directa e através da percepção dos educadores), no sentido de se perceber quais os componentes que poderão funcionar como preditores da competência social e, desse modo, poder-se planificar programas de intervenção.

Bibliografia

Albanese, O., Stasio, S., Chiacchio, C., Fiorilli, C. & Pons, F. (2010). Emotion Comprehension: the impact of nonverbal intelligence. *The Journal of Genetic Psychology*, 171 (2), 101-115.

Almeida, L. S. (1988). *O raciocínio diferencial dos jovens: avaliação, desenvolvimento e diferenciação*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica, 207-208.

Avis, J. & Harris, P. L. (1991). Belief-desire reasoning among Baka children: evidence for a universal conception of mind. *Child Development*, 62, 460-467.

Belacchi, C., Magi, C. & Rinaldi, M. (2009). Comprensione delle emozioni in bambini prescolari e percezione delle loro condotte aggressive vs prosociali da parte degli insegnanti. VII Congresso Nazionale “Disturbo di Attenzione/Iperattività [Documento PDF]. Obtido de http://www.aidaiassociazione.com/documents/D3Rapporto_comprensione_delle_emozioni_Belacchi.pdf.

Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42, 419-443. doi: 10.1016/j.jsp.2004.10.002

Bosacki, S. & Moore, C. (2004). Preschoolers' understanding of simple and complex emotions: links with gender and language. *Sex roles*, 50 (9/10), 659-675.

Boubli, M. (2001). *Psicopatologia da criança*. Lisboa: Climepsi Editores.

Brazelton, T. & Cramer, B. (1989). *A relação mais precoce*. Lisboa: Terramar.

Brown, J. & Dunn, J. (1992). Talk with your mother or your sibling? Developmental changes in early family conversations about feelings. *Child Development*, 63, 336-349.

Brown, J. & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67, 789-802.

Bradmetz, J. & Schneider, R. (1999). Is little red riding hood afraid of her grandmother? Cognitive vs. emotional response to a false belief. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 501-514.

Cassidy, K. W., Werner, R. S., Rourke, M. & Zuberin, L. S. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development*, 12 (2) 198-221.

Cutting, A. L. & Dunn, J. (1996). Conversations with siblings and with friends: links between relationship quality and social understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 73-87.

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.

Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa: as emoções sociais e a neurologia do sentir*. Lisboa: Publicações Europa-América.

De Rosnay, M. & Harris, P. (2002). Individual differences in children's understanding of emotion: the roles of attachment and language. *Attachment & Human Development*, 4 (1), 39-54.

De Rosnay, M., Pons, F., Harris, P. & Morrell, J. (2005). A lag between understanding false belief and emotion attribution in young children: Relationships with linguistic ability and mothers' mental-state language. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 197-218.

Denham, S. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201.

Denham, S. A., McKinley, M. J., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, 1145-1152. doi: 10.2307/1130882.

Denham, S., Zoller, D. & Couchoud, A. (1994). Socialization of preschooler's Emotion Understanding. *Developmental Psychology*, 30 (6), 928-936.

Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S. & Kimberly, B. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21 (1), 65-86.

Denham, S. A. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York: The Guilford Press.

Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamada, H. & Mason, T. (2002). Preschool Understanding of emotions: contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (7), 901-916.

Denham, S. A., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental Contributions to Preschoolers' Understanding of emotion. *Marriage & Family Review*, 34 (3-4), 311-343.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74 (1), 238-256.

Denham, S. A., Caal, S., Bassett, H., Benga, O., & Geangu, E. (2004). Listening to Parents: cultural variations in the meaning of emotion socialization. *Cognitie Creier Comportament*, 8, 321-350.

Denham, S. A., Bassett, H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137-143. doi: 10.1007/s10643-012-0504-2.

Denham, S. A., Warren-Khot, H., Bassett, H., Wyatt, T. & Perna, A. (2012). Factor structure of self-regulation in preschoolers: testing models of a field-based assessment for predicting early school readiness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111, 386-404.

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. & Herrera, C. (1997). Conflict Resolution with friends, siblings and mothers: a developmental perspective. *Aggressive Behavior*, 23 (5), 343-357.

Dunn, J. & Hughes, C. (1998). Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognition and emotion*, 12 (2), 171-190.

Dunn, J. & Cutting, A. L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8 (2), 201-219.

Edwards, R., A. S. R. Manstead, & C. J. MacDonald (1984). The relationship between children's sociometric status and ability to recognize facial expressions of emotion. *European Journal of Social Psychology*, 14 (2), 235-238. doi: 10.1002/ejsp.2420140212.

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.

Ensor, R., Spencer, D. & Hughes, C. (2011). "You feel sad?" Emotion understanding mediates effects of verbal ability and mother-child mutuality on prosocial behaviors findings from 2 years to 4 years. *Social Development*, 20 (1), 94-110. doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00572.x

Fantuzzo, J. W., Bulotsky-Shearer, R., Fusco, R. A., & McWayne, C. (2005). An Investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social-emotional school readiness competencies. *Early Childhood Quarterly*, 20, 259-275.

Farina, E., Albanese, O. & Pons, F. (2007). Making inferences and individual differences in emotion understanding. *Psychology of Language and Communication*, 11 (2), 3-19.

Farina, E. & Belacchi, C. (2010). Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive Behavior*, 36, 371-389.

Fonagy, P., Redfern, S. & Charman, T. (1997). The relationship between belief-desire reasoning and a projective measure of attachment security (SAT). *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 51-61.

Franco-Borges, M. G., Vaz-Rebelo, P. & Machado, T. S. (2010). Adaptação portuguesa do TESC-Não publicada.

Galboda-Liyanage, K. C., Prince, J. M., & Scott, S. (2003). Mother-child joint activity and behaviour problems of pre-school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44 (7), 1037-1048.

Gerhardt, S. (2004). *Why love matters: how affection shapes a baby's brain*. New York: Routledge.

Gordon, S. L. (1991). The socialization of children's emotions: emotional culture, competence and exposure. In P. L. Harris & C. Saarni (Eds.), *Children's Understanding of Emotion* (319-349). Cambridge: Cambridge University Press.

Gunter, K. L. (2007). Emotional Understanding and Social Behavior in School-Age Children. *The Undergraduate Journal of Psychology*, 20, 1-7.

Halberstadt, A. & Lozada, F. (2011). Emotion development in infancy through the lens of culture. *Emotion Review*, 3 (2), 158-168.

Harris, P.L., Guz, G. R., Lipian, M. S., & Man-Shu, Z. (1985). Insight into the time course of emotion among Western and Chinese children. *Child Development*, 56, 972-988.

Harris, P.L., Donnelley, K., Guz, G. R. & Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 57, 895-909.

Harris, P.L. (1996). *A criança e a emoção: o desenvolvimento da compreensão psicológica*. São Paulo: Martins Fontes.

Harris, P. L., de Rosnay, M. & Pons, F. (2005). Language and children's understanding of mental states. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (2), 69-73.

Harris, P. L. (2008). Children's Understanding of Emotion. In M. Lewis, J. Haviland-Jones & L. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3^a Ed., 320-331). New York: The Guilford Press.

Hughes, C. & Dunn, J. & White, A. (1998). Trick or treat?: Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in "hard-to-manage" preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39 (7), 981-994.

Izard, C. E. & Ackerman, B. P. (2000). Motivational, Organizational and Regulatory Functions of Discrete Emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (2nd Ed. 253- 264). New York: The Guilford Press.

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12 (1), 18-23.

Laible, D. J. & Thompson, R. T. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology*, 34 (5), 1038-1045.

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.

LeDoux, J. (2000). *O cérebro emocional*. Cascais: Editora Pergaminho.

Lewis, M. (1991). Cultural differences in children's knowledge of emotional scripts. In P. L. Harris & C. Saarni (Eds.), *Children's Understanding of Emotion* (350-373). Cambridge: Cambridge University Press.

Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI), 463-478.

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.

Meins, E. (2003). Emotional development and early attachment relationships. In: A. Slater, G. Bremner (Eds.), *An introduction to developmental psychology*, Blackwell, Malden, pp. 154-164.

Maroco, J. (2010). *Análise Estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Pêro Pinheiro: Report Number.

Martin, R. M. & Green, J. A. (2005). The use of emotional explanations by mothers: Relation to preschoolers' gender and understanding of emotions. *Social Development*, 14 (2), 229-249.

Morra, S., Parrella, I. & Camba, R. (2010). The role of working memory in the development of emotion comprehension. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 744-764.

Oatley, K. & Jenkins, J. M. (2002). *Compreender as emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ontai, L. L. & Thompson, R. A. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3 to 5 years of age. *Social Development*, 11 (4), 432-450.

Parke, R. D., & Buriel, R. (2006). Socialization in the family: ethnic & ecological perspectives. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6^a Ed. 226-299). New York: John Wiley.

Perez-Rivera, B. & Dunsmore, C. (2011). Mother's acculturation and belief about emotions, mother-child emotion discourse, and children's emotion understanding in Latino families. *Early Education & Development*, 22 (2), 324-354.

Pons, F., Doudin, P. A., Harris, P. & de Rosnay, M. (2002). Métaémotion et intégration scolaire. In L. Lafortune (Ed.), *Affectivité et apprentissage scolaire* (pp. 89-106). SainteFoy (Québec): Presses de l'Université du Québec.

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.

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., 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 (7-32)*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Pons, F. & Harris, P. L. (2005). Longitudinal change stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition & Emotion*, 19:8, 1158-1174.

Ramalho, V. (2002). *Lá em casa mandam eles?* (2^a Ed.). Braga: Editora Psiquilibrios.

Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5^a Ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

Repacholi, B. & Trapolini, T. (2004). Attachment and preschool children's understanding of maternal versus non-maternal psychological states. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 395-415.

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* (109-123). FTA Publications.

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., 319-325). Storrs, CT: Rohner Research Publications.

Rothbart, M., & Bates, J. (2006). Temperament. In N. Eisenberg, W. Damon, & L. M. Richard (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional, and personality development* (6^a Ed., 99-166). New York: John Wiley.

Sá, E. & Dias, M. C. (2004). A vida emocional do feto. In E. Sá (Org), *A maternidade e o bebé* (97-112). Lisboa: Fim de Século.

Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: The Guilford Press.

Saarni, C., Campos, J., Camras, L. A. & Witherington, D. (2006). 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* (6^a Ed. 226-299). New York: John Wiley.

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.

Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Magee, K. & Spritz, B. (2001). Emotional Competence and Early School Adjustment: a study of Preschoolers at risk. *Early Education & Development*, 12 (1), 73-96.

Siegel, D. J. (2004). *A mente em desenvolvimento: para uma neurobiologia da experiência interpessoal*. Lisboa: Instituto Piaget.

Soares, I. (2001). Vinculação e cuidados maternos: segurança, protecção e desenvolvimento da regulação emocional no contexto da relação mãe-bebé. In M. C. Canavarro (Org.), *Psicologia da Gravidez e da Maternidade* (75-104). Coimbra: Quarteto Editora.

Southam-Gerow, M. A. & Kendall, P. (2002). Emotion regulation and understanding: implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22, 189-222.

Sroufe, L. A. (1997). *Emotional development : the organization of emotional life in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.

Steele, H., Steele, M., Croft, C. & Fonagy, P. (1999). Infant-Mother Attachment at one year predicts children's understanding of mixed emotions at six years. *Social Development*, 8 (2), 161-178.

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.

Thompson, L. A. (1994). Emotional regulation: A theme in search of definition. In N. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3, Serial No. 240), 25–52.

Tracy, J. L. & Randles, D. (2011). Four models of basic Emotions: a review of Ekman and Cordaro, Izard, Levenson, and Panksepp and Watt. *Emotion Review*, 3 (4), 397-405. doi: 10.1177/1754073911410747.

Webster-Stratton, C. (2006). *The Incredible Years: a trouble-shooting guide for parents of children aged 2-8 years* (Reprinted). Seattle, WA: The Incredible Years.

Weimer, A. A., Sallquist, J. & Bolnick, R. (2012). Young Children's Emotion Comprehension and Theory of Mind Understanding. *Early Education and Development*, 23, 280–301.

Wellman, H. M., Cross, D. & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief. *Child development*, 72 (3), 655-684.

Anexos