



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

UC/EPCE_2015

**As competências sociais e o desenvolvimento da
compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 10
anos.**

Joana Neiva Oliva Teles (joana.oliva.teles@hotmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento
e Aconselhamento sob a orientação da Professora Doutora Maria Paula
Barbas de Albuquerque Paixão

As competências sociais e o desenvolvimento da compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 10 anos

Resumo: Têm sido vários os estudos que mencionam uma relação de interdependência entre a competência social e a competência emocional. Deste modo, pretendeu-se com este estudo analisar a relação entre as competências sociais, com recurso à Escala de Competência Social das *Escalas de Comportamento Social em Contexto Escolar-2*, e a compreensão das emoções, sendo esta a componente essencial da competência emocional, através da aplicação do *Test of Emotion Comprehension* em crianças dos 6 aos 10 anos, a frequentar os 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano de escolaridade, numa escola pública do distrito de Aveiro. Procurou-se, ainda, perceber o impacto que as características socio demográficas das famílias das crianças têm nas suas competências sociais, bem como na sua compreensão emocional. Os resultados revelaram que a capacidade das crianças compreenderem as emoções aumenta com a idade e que crianças com mães de um elevado estatuto socioeconómico, tendem a ser socialmente mais competentes, sucedendo-se o mesmo com aquelas que têm irmãos. Verificou-se ainda a existência de uma associação positiva significativa entre o desenvolvimento da compreensão das emoções das crianças e as suas competências sociais.

Palavras chave: Competências sociais, compreensão das emoções, desenvolvimento, características socio demográficas.

Social competence and the development of emotional comprehension among children from 6 to 10 years old.

Abstract:

Research suggests a relation of interdependence between social competence and emotional competence. The present study aims to analyse the relation between social competences and the development of emotional comprehension within children among 6 to 10 years old, attending the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades in a public school, located in the district of Coimbra. When analysing the results, we also considered demographic factors. In order to assess social competences, we used the Portuguese version of the Social Competence Scale from *School Social Behavior Scales-2* and we used the Portuguese version of the *Test of Emotion Comprehension* to assess emotional comprehension. Results have shown a positive correlation between the capacity of understanding emotions and social competences. Also, children seem to develop a better understanding of emotions as they grow older. Besides, children having mothers with a higher social-economic status seem to have a better understanding of emotions, as well as children who have siblings.

Key Words: Social competence; emotion comprehension; children development; sociodemographic factors.

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Paula Barbas de Albuquerque Paixão, por todo o apoio, dedicação e disponibilidade, bem como pela sua excelente orientação na realização deste projeto de investigação.

À Dr.^a Maria do Rosário Espadinha Ruivo que me possibilitou o acesso a vários materiais necessários para a realização deste trabalho, encorajando-me constantemente.

À Direção do Agrupamento de Escolas José Estêvão, por ter autorizado a recolha de dados para este trabalho nas suas escolas, junto dos alunos e professores.

Às professoras do 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade da Escola Básica n.º 1 de São Bernardo que, de bom grado, aceitaram colaborar neste estudo.

A todos os alunos que participaram de forma empenhada neste projeto e aos respetivos Encarregados de Educação que permitiram que tal se sucedesse.

Aos meus familiares próximos e amigos pelo encorajamento permanente e apoio técnico facultado na realização deste trabalho.

Índice

Introdução

I – Enquadramento concetual

1. Competência social
 - 1.1. Capacidades sociais
2. Competências sociais nas crianças
 - 2.1. Relacionamento com os pares e sucesso académico
 - 2.2. Fatores que influenciam o desenvolvimento de competências sociais
 - 2.2.1. Idade
 - 2.2.2. Nível socioeconómico dos pais
 - 2.2.3. Presença de irmãos na família
 - 2.2.4. Atividades extracurriculares
 - 2.3. Desenvolvimento social em idade escolar
3. Emoções
 - 3.1. Emoções básicas
 - 3.2. Competência emocional
4. Compreensão das emoções nas crianças
 - 4.1. Fases do desenvolvimento da compreensão das emoções
 - 4.2. Componentes da compreensão das emoções
 - 4.3. Fatores que influenciam o desenvolvimento da compreensão das emoções
 - 4.3.1. Idade
 - 4.3.2. Nível socioeconómico dos pais
 - 4.3.3. Presença de irmãos na família
 - 4.3.4. Atividades extracurriculares
 - 4.4. Desenvolvimento emocional em idade escolar
5. Relações entre competências sociais e a compreensão das emoções

II – Objetivos

III – Metodologia

1. Amostra
2. Instrumentos
 - 2.1. Questionário socio demográfico para pais
 - 2.2. *Social Competence Scale of School Social Behavior Scales-2*
 - 2.3. *Test of Emotion Comprehension*
3. Procedimentos

IV – Resultados

1. Análise das estatísticas descritivas do TEC e da Escala de Competência Social das ECSCE-2
2. Análise das correlações entre os resultados obtidos no TEC e suas componentes e os resultados obtidos na Escala de Competência Social das ECSCE-2 e respetivas subescalas
3. Diferenças na compreensão das emoções em função da idade

4. Diferenças nas competências sociais em função da idade
5. Análise da compreensão das emoções em função de variáveis familiares e frequência de atividades extracurriculares
 - 5.1. Nível de escolaridade e situação profissional dos pais
 - 5.2. Presença de irmãos na família
 - 5.3. Atividades extracurriculares
6. Análise das competências sociais em função de variáveis familiares e frequência de atividades extracurriculares
 - 6.1. Nível de escolaridade e situação profissional dos pais
 - 6.2. Presença de irmãos na família
 - 6.3. Atividades extracurriculares

V – Discussão

VI – Conclusões

Bibliografia

Anexos

Introdução

Nos últimos tempos, um vasto número de investigações tem revelado relações positivas entre uma elevada compreensão das emoções e o desenvolvimento da competência social, concluindo-se que crianças com um elevado nível de compreensão das emoções são mais socialmente competentes (Izard, 2001; Pons, Doudin, Harris e de Rosnay, 2002; Mostow, Izard, Fine & Trentacosta, 2002; Ensor & Huges, 2005; Trentacosta & Fine, 2010; Farina & Belachi, 2010).

A compreensão das emoções é fundamental para o desenvolvimento social da criança. Através desta compreensão, a criança é capaz de identificar as suas emoções e as dos outros, o que lhe permite estabelecer relações sociais positivas e adotar comportamentos sociais adequados, sendo por esse motivo mais aceite no grupo de pares. Por sua vez, a aquisição de competências sociais é também essencial para um bom relacionamento com os pares, sendo o seu desenvolvimento influenciado pela qualidade das relações que a criança estabelece. Adicionalmente, a compreensão das emoções e a competência social, encontram-se ambas positivamente correlacionadas com o sucesso académico, tendo sido realizados diversos estudos neste domínio (Hecke, Mundy, Francoise, Acra, Block, Delgado & Meyer, 2007; Ladd, Birch, & Buhs, 1999; Lemos & Meneses, 2002; Wentzel, 2003; Denham, 2007; Machado, Veríssimo, Torres, Peceguina, Santos & Rolão, 2008; Wentzel, 2009; Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman, & Youngstrom, 2001) que concluíram que crianças social e emocionalmente competentes revelam uma maior motivação para a aprendizagem, obtendo, por essa razão, melhores resultados académicos.

O desenvolvimento social e emocional da criança é determinado por inúmeros fatores de carácter interno, isto é, por características individuais da criança (eg. idade, género, temperamento, capacidades linguísticas) e de carácter externo, ou seja, pelas características do meio em que o indivíduo está inserido (eg. ambiente familiar, nível socioeconómico, presença de irmãos na família).

O presente trabalho tem como principal objetivo analisar a relação entre a compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 10 anos, tendo em consideração a análise dos resultados obtidos no *Test of Emotion Comprehension* (TEC; Pons, Harris & de Rosnay, 2004), e as suas competências sociais, com base na análise dos resultados da *School Social Behavior Scales-2* (SSBS-2; Merrel, - adaptação portuguesa). Adicionalmente, pretende-se compreender a influência da variável idade na compreensão das emoções e nas competências sociais da criança, bem como perceber se variáveis relativas a aspetos socio demográficos, nomeadamente o nível socioeconómico dos pais, a presença de irmãos na família e o tipo de atividades extracurriculares frequentadas, influenciam o seu desenvolvimento emocional e social.

I – Enquadramento concetual

1. Competência social

São muitas as definições de competência social. De acordo com Merrell e Gimpel (2014), investigações recentes deram a conhecer mais de 15

As competências sociais e o desenvolvimento da compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 10 anos

definições distintas. No entanto, todas estas definições abordam a ideia de que os comportamentos sociais, caso sejam executados de um modo adequado, se transformam em capacidades sociais que, uma vez bem desempenhadas, levam à competência social geral (Rutherford, Chipman, De Gangi & Anderson, 1992 cit. in Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006). Por sua vez, indivíduos socialmente competentes desenvolvem capacidades necessárias para a resolução de problemas, o que lhes permite ativar e optar por comportamentos sociais adequados (Cummings, Kaminski & Merrell, 2008). Segundo Vaughn e Hogan (1990), a competência social engloba o estabelecimento de relações sociais positivas, uma cognição social adequada à idade, comportamentos sociais eficazes e ausência de comportamentos inadaptados. Deste modo, a competência social encontra-se associada a resultados sociais positivos, nomeadamente a aceitação entre o grupo de pares, a popularidade, e o julgamento de comportamentos efetuado por pessoas significativas (Gresham & Elliot, 1984).

1.1. Capacidades sociais

Existe uma grande dificuldade em definir um conjunto de capacidades sociais universalmente aceite, o que explica a ambiguidade do conceito de competência social (Lopes *et al.*, 2006). Assim, estas capacidades têm sido definidas de diversas formas, não existindo, por esse motivo, uma definição única deste conceito aceite pela literatura (Merrell & Gimpel, 2014).

Michelson, Sugai, Wood e Kazdin (1983 cit. in Merrell & Gimpel, 2014), definiram as capacidades sociais como habilidades que são aprendidas, constituídas por comportamentos específicos, incluindo respostas apropriadas e otimizando o reforço social. São interativas, específicas às situações e influenciadas pelos atributos de cada um (eg. idade, género, prestígio social), bem como pelo meio em que ocorrem.

De acordo com Walker, Colvin e Ramsey (1995 cit. in Lopes *et al.*, 2006), estas habilidades podem também ser encaradas como comportamentos sociais que os indivíduos adotam como resposta a tarefas sociais do quotidiano. A sua utilização adequada permite ao sujeito iniciar e manter relações sociais positivas, contribuindo para a aceitação entre o grupo de pares e para uma boa adaptação escolar, o que permitirá ao indivíduo lidar com o contexto social alargado de um modo mais eficaz e adaptativo.

Tendo em conta as inúmeras definições deste conceito e a dificuldade em definir um conjunto de habilidades sociais consensual, Caldarella e Merrell (1997), sintetizaram um conjunto de investigações que os levou à criação de uma taxonomia de capacidades sociais para crianças e adolescentes com base no sistema de classificação de problemas de comportamento para crianças de Quay (1986). Foram revistos 21 estudos com o intuito de perceber quais as dimensões das capacidades sociais mais comuns entre eles. A identificação e agrupamento de fatores semelhantes de habilidades sociais em dimensões comuns foram realizados através da análise do nome de cada fator resultante dos estudos, assim como das características ou comportamentos subjacentes a estes mesmos fatores. Deste modo, foram consideradas como dimensões mais comuns aquelas que ocorriam em pelo menos 1/3 dos estudos revistos: Relação com os Pares, Autogestão, Académica, Conformidade e

Afirmação.

A dimensão Relação com os Pares foi encontrada em 11 (52,38%) dos estudos revistos e diz respeito a capacidades sociais que refletem uma criança ou adolescente positivo com os seus pares, isto é, que é capaz de elogiar os outros, prestar auxílio, convidar os outros para brincar ou interagir.

A dimensão Autogestão foi também abrangida por 11 (52,38%) estudos e aponta para uma criança ou jovem capaz de controlar o seu temperamento, respeitar regras e limites, comprometer-se com os outros, e aceitar críticas.

A dimensão Académica foi mencionada em 10 (47,62%) estudos e refere-se a competências sociais que refletem uma criança ou jovem considerado um trabalhador independente e produtivo pelo seu professor. Realizar tarefas de forma autónoma, completar trabalhos individuais, bem como ter em conta todas as instruções do professor são habilidades que integram esta dimensão.

Por sua vez, a dimensão Conformidade, referida em 8 (38,09%) estudos, está presente em crianças e jovens compatíveis com os outros, que cumprem regras e expectativas sociais, utilizam o seu tempo livre de forma adequada e são capazes de partilhar.

Por último, a dimensão Afirmção foi referida em 7 (33,33%) estudos e é dominada por competências sociais que revelam uma criança ou jovem vista pelos outros como um ser extrovertido, capaz de iniciar conversas, reconhecer elogios e convidar outros para interagir (Caldarella & Merrel, 1997).

Estas cinco dimensões mais comuns das capacidades sociais revelam um forte suporte empírico, não sendo conhecidos outros estudos que tenham elaborado uma revisão tão extensa sobre este tema. Para além disso, estas dimensões têm sido identificadas com muita frequência nos últimos anos, devendo-se por esse motivo, considerar estas áreas para avaliar e intervir. Muitas das capacidades sociais subjacentes a estas dimensões têm sido inseridas em excelentes estratégias de avaliação e intervenção (Merrel & Gimpel, 2014).

2. Competências sociais nas crianças

O desenvolvimento de competências sociais nas crianças é essencial na aquisição de reforços sociais e culturais, no relacionamento com os pares e adultos, no ajustamento social e no desempenho académico (Michelson, *et al.*, 1983 cit. in Merrell & Gimpel, 2014). Deste modo, o funcionamento social das crianças em contexto escolar tem merecido uma maior atenção, uma vez que a escola é uma instituição onde é possível observar comportamentos sociais positivos provenientes de adultos e pares competentes socialmente, promovendo assim em muitas crianças a capacidade de reproduzir comportamentos positivos nas suas futuras interações (Gomes, 2008).

De acordo com Asher (1990 cit. in Alves, 2006), a competência social das crianças é determinada por dois indicadores: a qualidade do comportamento social exibido num determinado contexto social e o estatuto social que a criança adquire no grupo de pares. Crianças que revelam comportamentos sociais adequados são dotadas de capacidades sociais

eficazes, de níveis de realização acadêmica apropriados à excolaridade e não revelam comportamentos inadaptados. Por sua vez, a aceitação pelos pares fornece um contributo positivo e significativo para o funcionamento social da criança (Fraser, Galinsky, Smokowski, Day, Terzide, Rose & Guo, 2005 cit. in Alves, 2006). É de salientar que estes dois fatores têm assumido uma importância fulcral nos últimos anos, uma vez que predizem o futuro ajustamento social das crianças (Parker & Asher, 1993 cit. in Alves, 2006).

2.1. Relacionamento com os pares e sucesso académico

Compreender o papel que a aceitação dos pares desempenha no desenvolvimento social das crianças tem sido uma preocupação crescente de quem revela interesse pela promoção do desenvolvimento infantil (Oberle, Schonrt-Reichl & Thomson, 2010), uma vez que a competência social e o estabelecimento de relações positivas com os pares são características do funcionamento adaptativo da primeira infância (Blandon, Calkins, Grimm, Keane, O'Brien, 2010). Crianças que experienciam nos seus primeiros anos de vida interações positivas com o grupo de pares, aparentam ser mais socialmente competentes, revelando sensibilidade, empatia, capacidade de envolvimento em diferentes contextos e capacidade de resolução de problemas sociais (Lopes *et al.* 2006), isto é, adotam comportamentos prosociais, nomeadamente juntar-se a outras crianças para brincar, obedecer a regras, partilhar brinquedos, compreender os sentimentos dos outros, ser empático e prestável (Hay, 1994). Algumas investigações têm também revelado que o estabelecimento de relações positivas com os pares nos primeiros anos escolares está associado a um aumento da competência social ao longo dos anos escolares que se seguem (Kuperschmidt & Coie 1990) e a uma redução de problemas de comportamento (Wu, Hursh, Walls, Stack, Jr & Lin, 2012). Por sua vez, o modo como a criança assume comportamentos sociais adaptados e inibe os comportamentos aversivos determina a qualidade das relações com os pares (Crick & Dodge, 1994). De acordo com Gresham (1981), a aquisição de competências sociais por parte das crianças permite-lhes gerar, manter, ou aumentar os efeitos positivos nos relacionamentos com os seus pares. Deste modo, pode dizer-se que existe uma relação de causalidade recíproca entre a competência social e o relacionamento entre pares, sendo que a qualidade desta relação é, simultaneamente, uma causa e um reflexo da competência social (Alves, 2006).

Para além disso, a competência social parece estar relacionada com a prontidão escolar e o sucesso académico (Hecke *et al.*, 2007). Crianças socialmente competentes e que se envolvem positivamente com os seus pares estão mais motivadas para aprender, obtêm um melhor desempenho em tarefas académicas (Wentzel, 2003) e, conseqüentemente, melhores resultados (Ladd *et al.*, 1999). De acordo com o estudo realizado por Lemos e Meneses (2002), alunos com baixa realização académica apresentam menos habilidades sociais e mais problemas de comportamento do que alunos com realização académica média/elevada.

Assim, segundo Wentzel (2009), é de salientar o papel fulcral que os pares desempenham no desenvolvimento académico, no funcionamento social e bem-estar psicológico das crianças.

2.2. Fatores que influenciam o desenvolvimento das competências sociais

O funcionamento social da criança deriva da qualidade do relacionamento parental e das experiências partilhadas com os pais (Dekovic, 1992 cit. in Alves, 2006), bem como dos fatores ecológicos em que a família está inserida (Conger, Conger, Glen, Jr., Lorenz, Simons, & Whitbeck, 1992), sendo também influenciado pelas características individuais das crianças (e.g. a idade, o género e o temperamento).

Contudo, neste estudo, são apenas tidos em conta alguns fatores determinantes da competência social, nomeadamente a idade, o nível socioeconómico familiar, a presença de irmãos na família e a frequência de atividades extracurriculares.

2.2.1. Idade

O funcionamento social da criança sofre alterações à medida que esta se vai desenvolvendo (Zeman & Shipman, 1996 cit. in Denham, 2007).

Neste sentido, alguns estudos têm revelado que crianças mais novas detêm um menor controlo sobre as influências provenientes do meio (Caspi & Roberts, 2001). No estudo realizado por Ceconello e Koller (2003), as crianças mais velhas (8/9 anos) manifestaram um melhor desempenho ao nível das competências sociais do que as crianças mais novas (6/7 anos), o que sugere uma diferença entre idades para a competência social. Mondell e Tyler (1981), através do seu estudo, alcançaram os mesmos resultados, ou seja, verificaram também a mesma diferença significativa, com melhores resultados para as crianças mais velhas (9/10 anos) relativamente às mais novas (7/8 anos). De acordo com Kliewer (1991), esta diferença deve-se ao facto de as crianças mais jovens possuírem menos estratégias para lidarem com situações contraditórias em comparação com as mais velhas, uma vez que ainda estão a desenvolver as suas capacidades cognitivas, sendo a sua experiência limitada, quando comparada à de uma criança mais madura.

2.2.2. Nível socioeconómico dos pais

Os fatores sócioeconómicos influenciam as conceções dos pais acerca das suas práticas educativas (Leaper, 2002 cit. in Alves, 2006), uma vez que condições de vida distintas promovem o desenvolvimento de aspirações e valores diferentes por parte dos pais em relação aos seus filhos (Kohn, 1963 cit. in Alves, 2006). O nível socioeconómico influencia a parentalidade, nomeadamente a qualidade da relação, as atitudes e os objetivos que os pais estabelecem com os filhos. De todos os fatores socioeconómicos, a educação da mãe tem sido a que mais fortemente se encontra associada à parentalidade (Hoff, Laursen & Tardif, 2002). Um estudo desenvolvido por Richman, Miller e LeVine (1992), permitiu constatar que a responsividade materna é positivamente influenciada pelo nível de escolaridade da mesma. Outra

investigação revelou ainda que as mães com níveis de escolaridade mais elevados tendem a fornecer informação mais explícita aos filhos do que as mães com níveis educativos inferiores (Hoff *et al.*, 2002).

De acordo com o estudo efetuado por Conger *et al.* (1992), pais pouco calorosos e pouco envolvidos, pertencentes a um nível socioeconómico baixo, tendem a ter filhos com problemas de ajustamento social na adolescência, manifestos através de uma baixa relação com os pares, depressão e hostilidade. Estes autores relacionaram ainda os problemas económicos da família com o ajustamento social dos filhos, tendo concluído que as dificuldades financeiras provocam alterações no funcionamento dos pais e na própria relação conjugal, o que por sua vez afeta o desenvolvimento pessoal e social dos filhos devido à deterioração da sua prestação educativa.

2.2.3. Presença de irmãos na família

Dunn (1983) propôs que os irmãos, à semelhança do que acontece com os pares, desempenham um papel formativo na vida uns dos outros. Assim, para compreender qual o impacto da ausência de irmãos na competência social das crianças, Kitzmann, Cohen e Lockwood (2002), realizaram um estudo de comparação acerca da competência social em crianças sem irmãos, crianças com um irmão mais novo e crianças com um irmão mais velho. Embora as crianças sem irmãos tenham revelado um número de amizades e uma qualidade no que diz respeito à relação com os outros semelhantes aos colegas de turma, estas são menos preferidas pelo grupo de pares e estão mais propensas a ser vitimizadas, bem como agressivas. Tal sugere que ter irmãos pode facilitar a aprendizagem de gestão de conflitos.

Outro estudo, desenvolvido na China por Jiao, Ji e Jing (1986), revelou que crianças filhas únicas são menos socialmente prestigiadas e mais egocêntricas do que crianças que têm irmãos. Este facto realça a ideia de que os irmãos desempenham um papel essencial que contribui para o sucesso no grupo de pares. Os mesmos autores demonstraram também que crianças com irmãos são mais persistentes e apresentam níveis elevados de pensamento autónomo em comparação com crianças filhas únicas. Estes factos sugerem que uma criança que não tem irmãos entra no grupo de pares em desvantagem social, quando comparada com crianças que têm irmãos.

2.2.4. Atividades extracurriculares

De acordo com Christensen, Schneider e Butler (2011), as atividades extra curriculares influenciam positivamente o desenvolvimento social, educacional, cívico e físico das crianças e adolescentes, uma vez que a participação nestas atividades concede a oportunidade de estabelecer relações com outros pares com quem partilhem interesses comuns e de conhecer outros adultos que prestem apoio a tais atividades (Dworkin, Larson & Hansen, 2003).

Larson e Hansen (2006), desenvolveram um estudo no qual analisaram os tipos de experiências desenvolvimentais associados a diferentes categorias de atividades extra curriculares, nomeadamente atividades desportivas, atividades de expressão artística, clubes e organizações académicas,

atividades orientadas para a comunidade, prestação de serviços/voluntariado e grupos religiosos frequentadas por adolescentes. Deste modo, foram considerados 6 domínios de desenvolvimento positivo: identidade profissional, iniciativa, regulação emocional, trabalho de equipa e capacidades sociais, relações positivas e redes de adultos e capital social. Assim sendo, estes autores concluíram que a prática de atividades desportivas, a prestação de serviços/voluntariado e a frequência de grupos religiosos se encontram altamente correlacionadas com o desenvolvimento de capacidades sociais e de espírito de trabalho de equipa, comparativamente às restantes atividades. No que diz respeito ao estabelecimento de relações positivas, destacam-se as atividades orientadas para a comunidade, para a prestação de serviços/voluntariado e os grupos religiosos.

2.3. O desenvolvimento social em idade escolar

A emergência do grupo de pares como uma estrutura de organização social estável encontra-se estreitamente relacionada com o processo de escolarização, não fosse o desenvolvimento de aptidões sociais promotor da integração e manutenção de relações sociais gratificantes com companheiros de idades próximas, uma das tarefas centrais do período escolar (Alves, 2006).

Ao longo da idade escolar, a agressividade entre o grupo de pares deixa de ser física, passando a ser predominantemente verbal (Coie & Dodge, 1988 cit. in Alves, 2006), sendo também durante este período que o jogo dramático, bem como os jogos que implicam lutas físicas, vão desaparecendo, sendo substituídos por jogos com regras formais ou informais e atividades orientadas por adultos.

Durante esta faixa etária, o conceito de amizade vai sofrendo algumas modificações. A compreensão do que é a amizade surge antes da idade escolar, tendo a sua definição por base os passatempos comuns e a reciprocidade concreta. No início da escolaridade, as crianças apresentam ainda uma conceção muito instrumental de amizade, passando posteriormente a dar mais importância a aspetos psicológicos, como a empatia, em detrimento de dimensões mais concretas, como a partilha de objetos e a proximidade física. Só mais tarde, as crianças esperam dos seus amigos uma compreensão mútua, lealdade e confiança (Hartup, 1992). Assim, as conceções de amizade que as crianças vão desenvolvendo refletem a transição que estas realizam do concreto para o abstrato (Rubin, Bukowski & Parker, 1998 cit. in Alves). É ainda de salientar, que a aceitação entre os pares constitui, nesta fase, uma forte preocupação para as crianças (Parker & Gottman, 1989 cit. in Alves, 2006).

Resumidamente, fazer amigos e manter relações de amizade é, indubitavelmente, a aquisição mais significativa desta etapa no domínio social (Alves, 2006).

3. Emoções

Definir emoções tem constituído uma forte dificuldade para muitos autores. Segundo Fehr & Russell (1984 cit. in Oatley & Jenkins, 1996, 1998, p. 124), “Todos sabem o que é uma emoção, até se lhes pedir para darem uma

definição”. Contudo, mesmo não existindo uma definição consensual, foram vários os autores que se esforçaram para chegar a uma definição.

Segundo Izard (2010), as emoções consistem em circuitos neuronais e sistemas de resposta, bem como num estado emocional que motiva e organiza a cognição e a ação. São responsáveis por fornecer informação à pessoa que as experiencia e incluem uma avaliação cognitiva sobre o estímulo desencadeador da emoção, bem como sobre o próprio estado emocional. Assim, o indivíduo interpreta de um modo consciente os seus estados emocionais, expressões ou sinais socio-comunicativos, motivando comportamentos de aproximação ou de evitamento. Esta consciência permite a regulação de respostas facilitando a interação social.

Para Fridja (2009), as emoções são respostas multidimensionais que, por norma, abrangem componentes como a avaliação, estado motivacional, comportamento, mudança fisiológica e experiência subjetiva.

De acordo com outros autores, uma emoção é causada pela ação do indivíduo, de um modo consciente ou inconsciente, ao avaliar um acontecimento como relevante para um objetivo considerado importante. Esta é percebida como positiva quando o objetivo é alcançado e como negativa quando este é impedido. O núcleo de uma emoção reside na prontidão para a ação e na sugestão de planos, ou seja, uma emoção dá prioridade a um dos tipos de ação a que atribui um sentido de urgência, podendo deste modo interromper, ou competir com processos ou ações mentais alternativos. Tipos diferentes de prontidão criam diferentes relações de contorno com os outros. Por fim, uma emoção é normalmente experimentada como um tipo distinto de estado mental, por vezes acompanhado ou seguido de alterações corporais, de expressões e de ações (Oatley & Jenkins, 1996, 1998).

3.1. Emoções básicas

As emoções básicas dizem respeito a um aglomerado de emoções elementares, distintas, contínuas entre as espécies, tempo e lugares, intimamente relacionadas com funções de sobrevivência (Levenson, 2011). Podem também ser vistas como conjuntos de componentes neuronais, corporais, expressivas e motivacionais gerados de uma forma rápida, automática, e inconsciente quando ativados por processos afetivo-cognitivos que interagem com a percepção de um estímulo ecologicamente válido para desencadear processos neurobiológicos e mentais adaptados evolutivamente (Izard, 2007). De acordo com Ekman (1999), as emoções básicas: a) expressam-se de forma diferente; b) têm uma fisiologia única e permitem ao organismo reagir de um modo diferenciado a situações diferentes; c) incluem a avaliação automática de estímulos; d) são provocadas por antecedentes universais; e) surgem, ao longo do desenvolvimento, de um modo distinto; f) estão presentes noutros primatas; g) iniciam-se muito rapidamente; h) têm curta duração; i) ocorrem de um modo espontâneo; j) abrangem pensamentos e experiências subjetivas distintas.

Embora não exista consenso absoluto sobre quais as emoções que devem ser consideradas como básicas, devem ser tidos em consideração quatro modelos para o estudo das emoções básicas (modelo de Izard, 2011;

modelo de Panksepp & Watt, 2011; modelo de Levenson 2011; modelo de Ekman & Cordaro, 2001) apresentados por Tracy e Randles (2011). Todos estes modelos integram uma emoção positiva, designada felicidade, alegria ou “jogo”, e três emoções negativas: tristeza, medo e raiva. Para além das emoções mencionadas, foram identificadas outras emoções básicas que apenas surgem em alguns dos modelos previamente apontados (e.g. interesse; surpresa).

3.2. Competência emocional

O conceito de competência emocional tem sido amplamente estudado e discutido nos últimos anos na área do desenvolvimento. Esta competência consiste num conjunto de habilidades que permitem reconhecer, compreender e responder de um modo coerente às emoções dos outros, bem como regular e utilizar as expressões das próprias emoções. Esta competência é desenvolvida entre os 3 e os 11 anos e influencia as capacidades das crianças em reconhecerem expressões faciais, compreenderem a sua natureza e causas, assim como em controlarem as suas emoções. A relevância deste construto advém do seu impacto noutras competências da criança, nomeadamente capacidades verbais e cognitivas, bem como no seu ambiente familiar, escolar e social (Roazzi, Dias, Minervino, Roazzi & Pons, 2008). A competência emocional é fulcral na interação e estabelecimento de relações com os outros e abrange capacidades que se desenvolvem ao longo da vida, tais como compreender os próprios estados emocionais e os dos outros, utilizar uma linguagem relativa às emoções, envolver-se de uma forma empática com outras pessoas, regular as próprias emoções aversivas, perceber que os estados emocionais internos e externos podem ser distintos e que as relações sociais são, de alguma forma, definidas pela comunicação das emoções (Denham, 2007).

4. Compreensão das emoções nas crianças

A compreensão das emoções trata-se de uma componente fundamental da competência emocional (Denham, 2007), podendo ser definida como “a habilidade sociocognitiva de reconhecer e interpretar as emoções dos outros” (Martin & Green, 2005 cit. in Pavarini, Loureiro & Sousa, 2011, p. 136). É um conceito abrangente que abarca um aglomerado de capacidades relacionadas com as emoções, tais como a sua identificação, a compreensão das suas causas externas, a compreensão da relação entre emoções e outros estados mentais (e.g., desejos, crenças), o conhecimento de estratégias de regulação das emoções e a compreensão de respostas emocionais ambivalentes (Pons *et al.*, 2004). A compreensão emocional é essencial para o desenvolvimento social de cada criança, visto que abrange a capacidade de identificar as próprias emoções e as emoções dos outros (Gunter, 2007), promovendo assim a interação social, o estabelecimento de relações positivas com os outros e o sucesso académico (Machado *et al.*, 2008).

Segundo Pons, Lawson, Harris e de Rosnay (2003), a compreensão das emoções em idade pré-escolar e escolar prediz a qualidade das relações sociais das crianças com os pares e adultos. Crianças com um maior conhecimento das emoções respondem de uma forma mais positiva aos seus pares e

As competências sociais e o desenvolvimento da compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 10 anos

professores (Machado *et al.*, 2008).

De acordo com o estudo realizado por Izard *et al.* (2001), o conhecimento de emoções em idade pré-escolar é também preditor de sucesso acadêmico. Também Machado *et al.* (2008), concluíram, com base nos resultados da sua investigação, a existência de uma correlação positiva entre o conhecimento das emoções e as competências acadêmicas das crianças.

4.1. Fases do desenvolvimento da compreensão das emoções

Pons *et al.* apresentaram em 2004 um paradigma de pesquisa para investigar a compreensão das emoções em crianças. Assim, consideraram nove componentes da compreensão emocional, podendo estas ser agrupadas em 3 fases: fase externa (3-6 anos), fase mental (5-9 anos) e fase reflexiva (8-12 anos) (Roazzi *et al.* 2008). Uma vez que as crianças melhoram significativamente em cada uma das componentes à medida que a idade avança, as três fases anteriormente mencionadas devem ser tidas em consideração como fases desenvolvimentais da compreensão das emoções (Harris, 2008), abrangendo cada uma delas três das nove componentes emocionais (Pons *et al.*, 2004).

A fase externa consiste na compreensão dos aspetos públicos importantes das emoções (Pons *et al.*, 2004; Harris, 2008), nomeadamente no reconhecimento de emoções através de expressões faciais, na compreensão das causas externas das emoções e da relação destas últimas com a memória (Pons *et al.*, 2004). Já a fase mental, diz respeito à compreensão da natureza cognitiva das emoções, isto é, à compreensão do papel dos desejos e crenças nas respostas emocionais, bem como das diferenças entre emoções expressas e emoções sentidas (Pons *et al.*, 2004). Por fim, a fase reflexiva permite a compreensão de que é mais eficaz controlar emoções recorrendo a estratégias cognitivas. Nesta fase a criança torna-se capaz de entender que existe a possibilidade de experienciar diferentes emoções, ou até mesmo emoções contraditórias, perante o mesmo acontecimento, compreendendo também que emoções negativas derivam de ações moralmente repreensíveis e emoções positivas de ações moralmente louváveis (Pons *et al.*, 2004).

É de salientar a relação hierárquica existente entre estas três fases de desenvolvimento da compreensão emocional. A habilidade de compreender os aspetos externos das emoções trata-se de um pré-requisito para o desenvolvimento da compreensão dos seus aspetos mentais que, por sua vez, é indispensável para a compreensão do impacto da reflexão em torno das emoções (Harris, 2008).

4.2. Componentes da compreensão das emoções

A compreensão das emoções envolve nove componentes distintas que se encontram organizadas hierarquicamente e se desenvolvem ao longo da infância (Pons *et al.*, 2004), como acabámos de genericamente referir no ponto anterior deste trabalho.

A primeira componente, designada “Reconhecimento”, desenvolve-se entre os 3 e os 4 anos de idade, consistindo na identificação e reconhecimento de emoções a partir de características expressivas (Pons *et al.*, 2004). Assim,

para as crianças, as expressões faciais tornam-se um meio essencial para a identificação dos estados emocionais dos outros (Meltzoff & Moore, 1997). O reconhecimento e interpretação de emoções e expressões faciais configuram-se como uma componente fundamental para o relacionamento com os outros, bem como para o desenvolvimento de reciprocidade emocional. Para além disso, ajuda a criança a decidir quando deve fazer declarações e providenciar orientações socialmente aceitáveis em transações interpessoais (Izard *et al.*, 2001).

A “Causa externa”, segunda componente da compreensão emocional, adquire-se entre os 3 e os 4 anos e consiste na compreensão de que as emoções dos outros são afetadas por causas externas (Pons *et al.*, 2004).

A terceira componente, denominada “Desejo”, é adquirida entre os 3 e os 5 anos. Crianças desta idade devem ser capazes de entender que as respostas emocionais das pessoas, bem como a avaliação que fazem das situações e das suas próprias emoções, são influenciadas pelos seus desejos (Pons *et al.*, 2004; Harris, 2008). Pressupõe-se ainda que as crianças percebam que as emoções resultam das interpretações que o indivíduo faz sobre as situações e não da situação em si, sendo as emoções e as ações orientadas por representações subjetivas da realidade (Rieffe, Terwogt & Cowan, 2005).

A quarta componente emocional, designada de “Crença”, é adquirida por crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos e permite que estas percebam que as crenças de uma pessoa determinam a sua reação emocional a um dado acontecimento (Pons *et al.*, 2004). Uma vez adquirida esta componente, as crianças compreendem que as reações dos indivíduos às situações dependem das suas crenças, independentemente da sua veracidade. Contudo, a compreensão da falsa crença surge em primeiro lugar, por volta dos 4 anos de idade. Apenas mais tarde, as crianças são capazes de compreender que as crenças, sejam elas verdadeiras ou falsas, são responsáveis pelo despoletar de emoções (Bradmetz & Schneider, 1999). Assim, as crianças começam por compreender que os desejos e as crenças constituem estados mentais que desempenham um papel influente nas representações subjetivas do indivíduo sobre as situações e, só depois reconhecem que o conhecimento sobre o conteúdo dos desejos e crenças de outras pessoas é essencial para a compreensão das reações emocionais dos outros. É por volta dos 5 anos que as crianças compreendem que as emoções baseiam-se em desejos e crenças, que variam de pessoa para pessoa, independentemente do conteúdo dos seus próprios estados mentais (Rieffe *et al.*, 2005).

A “Lembrança”, quinta componente, é desenvolvida entre os 3 e os 6 anos. Assim, crianças desta faixa etária começam a compreender a relação que existe entre a memória e a emoção (Pons *et al.*, 2004), isto é, a representar e a relacionar situações responsáveis pela ativação de estados emocionais específicos (Izard, Schultz, Youngstrom & Ackerman, 1999, 2000). As crianças começam a perceber que é possível experienciar emoções causadas por pensamentos relativos a eventos passados (Lagattuta & Wellman, 2001). De acordo com o estudo realizado por Lagattuta e Wellman (2001), decorrem mudanças desenvolvimentais entre os 3 e os 5 anos na compreensão das

crianças sobre o papel determinante de acontecimentos passados nas reações emocionais atuais. De facto, aos 3 anos, as crianças são capazes de compreender que experiências negativas passadas podem provocar tristeza numa pessoa, enquanto que crianças com 6 e 7 anos já revelam uma vasta compreensão acerca das relações entre emoções momentâneas e o passado.

A sexta componente da compreensão emocional, designada “Regulação”, consiste no controlo das emoções através do uso de estratégias adequadas (Pons *et al.*, 2004). Deste modo, a regulação emocional enquadra um conjunto de procedimentos através dos quais o indivíduo avalia, controla e altera as suas respostas emocionais espontâneas, recorrendo a várias estratégias, com o intuito de atingir os seus objetivos (Gross & Thompson, 2007). À medida que as crianças vão crescendo, o seu repertório de regulação emocional torna-se mais abrangente e, conseqüentemente, sofre mudanças. As estratégias de regulação emocional comportamentais utilizadas pelas crianças mais novas vão sendo substituídas por estratégias de regulação emocional cognitivas. Com oito ou nove anos de idade, as crianças aprendem a regular as suas emoções e sentimentos através de cognições ou pensamentos sobre si próprias (Eisenberg & Morris, 2002).

A sétima componente, “Ocultar”, permite a crianças com idades compreendidas entre os 4 a os 6 anos perceberem que é possível que exista uma discrepância entre a expressão da emoção e a emoção sentida (Pons *et al.*, 2004), isto é, compreenderem que as emoções representam estados mentais internos e não apenas aparências externas e consequências comportamentais das situações que as motivam. Crianças que acreditam que as expressões emocionais devem ser sincronizadas com os sentimentos internos pensam que devem sempre revelar aos outros o que estão a sentir e que os seus sentimentos são óbvios. Para além disso, assumem as expressões dos outros como um retrato fiel das suas emoções internas (Banerjee, 1997).

A oitava componente da compreensão das emoções, denominada “Misto”, adquire-se por volta dos 8 anos de idade e permite às crianças compreenderem que, perante a mesma situação, é possível ocorrerem várias respostas emocionais, podendo mesmo estas respostas terem um carácter ambivalente. No entanto, as crianças mais novas não são capazes de perceber que existe a possibilidade de experienciar reações emocionais aparentemente contraditórias em simultâneo. Crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos negam a ocorrência de dois estados emocionais perante a mesma situação. Contudo, crianças numa faixa etária entre os 6 e os 8 anos de idade, consideram esta possibilidade, embora para estas tal aconteça segundo uma ordem temporal. Por fim, crianças dos 8 aos 12 anos de idade, reconhecem a ocorrência de duas emoções em simultâneo (Harter & Buddin, 1987).

É também a partir dos 8 anos de idade que as crianças adquirem a componente “Moralidade”. É através desta componente que começam a perceber que de atitudes moralmente repreensíveis resultam sentimentos negativos e que, por sua vez, ações moralmente louváveis originam sentimentos positivos (Pons *et al.*, 2004). Deste modo, o desenvolvimento de capacidades cognitivas e esquemas emocionais mais complexos, nos quais estão inseridas as emoções morais, apresentam-se de um modo simplificado

nas crianças mais novas (Izard, 2007). De acordo com Nunner-Winkler e Sodian (1988), crianças de 5 anos têm noção da existência de emoções morais. Efetivamente, se se verificar uma colisão entre os valores pessoais das crianças e os valores morais, estas darão prioridade aos primeiros e não aos últimos. A compreensão de que as regras morais constituem obrigações pessoais e que a sua violação propositada resultará na emergência de emoções negativas surge mais tardiamente. Segundo o estudo realizado por estes autores, verificou-se uma notória evolução nesta componente entre os 4 e os 8 anos de idade, uma vez que as crianças mais velhas tinham em consideração os valores morais, não se sucedendo o mesmo com as mais novas.

4.3. Fatores que influenciam o desenvolvimento da compreensão das emoções

São vários os fatores que contribuem para o desenvolvimento da compreensão emocional, nomeadamente fatores internos como as diferenças individuais (eg. idade, género, temperamento, capacidades linguísticas) e fatores externos como o ambiente familiar da criança (eg. presença de irmãos na família, nível socioeconómico, qualidade da relação com os pais). No entanto, neste estudo, foram tidos em conta somente alguns dos fatores que a literatura indica como influências do desenvolvimento da compreensão emocional: a idade, o nível socioeconómico parental, a presença de irmãos na família e a prática de atividades extracurriculares.

4.3.1. Idade

Nos últimos anos, tem-se constatado que a compreensão das emoções por parte das crianças se modifica com a idade, mais especificamente entre os 18 meses e os 12 anos (Pons *et al.*, 2004). O desenvolvimento da compreensão emocional ao longo da infância segue uma sequência relativamente estável (Pons *et al.*, 2003) e apresenta uma estrutura hierarquizada, sendo que as formas de compreensão mais precoces são essenciais para o surgimento de formas de compreensão mais avançadas (Pons *et al.*, 2004).

De acordo com o estudo realizado por Carmona e Cardoso (2011), crianças mais velhas revelaram uma melhor compreensão das emoções comparativamente às crianças mais novas. No mesmo sentido, Thompson (1987) verificou que, à medida que a idade avança, as crianças tornam-se cada vez mais capazes de realizar inferências espontâneas acerca das emoções dos outros. Também em investigações realizadas por Albanese, Stasio, Chiacchio, Fiorilli e Pons (2010) e Farina, Albanese e Pons (2007), foi possível verificar que a compreensão das emoções aumenta significativamente entre os 6 e os 10 anos de idade. Deste modo, tendo por base todos estes estudos, pode dizer-se que a idade é um fator determinante no desenvolvimento da compreensão emocional.

4.3.2. Nível socioeconómico dos pais

O nível socioeconómico dos pais influencia a natureza da relação emocional e os objetivos que estes estabelecem com os seus filhos, bem como as atitudes que têm para com eles (Hoff *et al.*, 2002).

De acordo com os resultados do estudo efetuado por Rubin e Mills (1992), os pais de nível socioeconómico mais baixo manifestam atitudes e emoções mais negativas nas interações com os filhos do que os pais de estrato socioeconómico mais elevado.

Segundo Cutting e Dunn (1999), o nível socioeconómico dos pais (grau de escolaridade e situação profissional) encontra-se altamente correlacionado com a compreensão das emoções, exceto no que diz respeito ao grau de escolaridade paterno. Crianças de classe média, cujos pais se encontram numa boa situação profissional, revelaram uma melhor compreensão das emoções do que crianças oriundas de classes mais baixas.

4.3.3. Presença de irmãos na família

Têm sido vários os estudos realizados com o intuito de analisar a relação entre a presença de irmãos na família e o desenvolvimento da compreensão emocional.

Cutting e Dunn (2006), reconheceram através do seu estudo que conversas entre as crianças e os seus irmãos são importantes para o desenvolvimento da compreensão das emoções. Do mesmo modo, Farina *et al.* (2007), concluíram que crianças que têm irmãos revelam uma maior compreensão das emoções, tendo Pears e Moses (2003), verificado a existência de uma correlação significativa entre o número de irmãos e a compreensão das emoções. Por sua vez, o estudo de Farhadian, Abdullah, Mansor, Redzuan, Kumar e Gazanizad (2010), revelou que crianças filhas únicas obtiveram piores resultados em tarefas que envolviam o conhecimento de estados mentais, o que permitiu aos autores concluir que crianças que têm irmãos, através da interação e da experiência que desenvolvem com eles, tornam-se mais capazes de compreender as emoções dos outros.

4.3.4. Atividades extracurriculares

De acordo com o estudo realizado por Larson e Hansen (2006), previamente mencionado, a regulação emocional consiste num domínio desenvolvimental positivo associado à prática de atividades extracurriculares. Deste modo, tendo em conta a categorização das atividades extracurriculares utilizada no estudo destes autores, é de salientar que a regulação emocional se encontra significativamente correlacionada, de um modo positivo, com a prática de atividades desportivas e com a frequência de grupos religiosos, não se sucedendo o mesmo em relação às restantes atividades extracurriculares.

4.4. Desenvolvimento emocional em idade escolar

A partir dos cinco anos de idade, as crianças adquirem um maior controlo sobre as suas manifestações emocionais (Saarni, 1999), interiorizando a cultura local das emoções, e aprendendo a lidar com estas de uma forma adaptativa (Saarni, 1997). Contudo, ainda dependem bastante do apoio dos agentes de socialização para a regulação emocional, tornando-se mais autónomas apenas a partir dos sete anos. Por esta altura, as crianças começam a utilizar estratégias de resolução de problemas para lidarem com as emoções, embora ainda recorram ao evitamento e afastamento quando

sentem que detêm pouco controlo sobre as situações (Saarni, 1999), reconhecendo o recurso à emotividade negativa, expressa através da agressividade, como uma das piores estratégias (Saarni, 1997). Crianças mais velhas recorrem a estratégias de resolução de problemas mais cognitivas e comportamentais para efetuar a regulação emocional, dependendo cada vez menos de apoio (Denham, 2007).

De acordo com Griffin (1995 cit. in Denham, 2007), é também após os cinco anos de idade, que as crianças se tornam cada vez mais familiarizadas com termos emocionais complexos como "orgulho" e "vergonha", sendo capazes de auto-refletir e relatar com precisão a sua ocorrência. Grande parte desta nova capacidade de expressar de forma mais clara o orgulho e a vergonha, é sustentada por atribuições de responsabilidade e padrões normativos das crianças, o que significa que as suas emoções não refletem apenas o resultado das suas ações para alcançar os seus objetivos, mas também atribuições complexas sobre as causas das situações que despoletam a emoção (Olthof, Ferguson, & Luiten, 1989 cit. in Denham, 2007).

Para as crianças que já não se encontram a frequentar o período pré-escolar, as emoções deixam, na grande maioria das vezes, de ser expressas de uma forma direta e intensa como eram anteriormente. Com o tempo e a experiência, as crianças desta faixa etária percebem que os seus objetivos nem sempre são atingidos pelo facto de estas revelarem livremente os seus sentimentos mais intensos. Estas crianças começam a ser capazes de expressar as emoções, de acordo com a pessoa com quem estão a interagir, e com a situação em que se encontram (Denham, 2007).

No que diz respeito ao desenvolvimento da compreensão das emoções, pode dizer-se que esta torna-se mais complexa neste período (Pons & Harris, 2005). As crianças melhoram bastante a sua compreensão de que acontecimentos distintos provocam emoções diferentes em pessoas diferentes, e que os padrões duradouros de personalidade podem afetar reações emocionais individualizadas (Gnepp, 1989 cit. in Denham, 2007). Para além disso, estas crianças começam a atingir níveis mais maduros de entendimento de múltiplas experiências emocionais (Olthof, Meerum Terwogt, Van Eck, & Koops, 1987 cit. in Denham, 2007), a compreender a evolução das emoções no tempo e os meios mais sofisticados para as regular (Saarni, 1997), bem como a entender melhor as emoções morais (Nunner-Winkler & Sodian, 1988).

Resumidamente, ao longo do desenvolvimento, a criança evolui na sua compreensão da origem das emoções, passando de uma ideia baseada em fatores externos, em que as emoções são percecionadas como parte integrante das situações que as desencadeiam, para uma ideia baseada em fatores internos, em que as emoções são encaradas como elementos que dependem, em grande parte, das memórias, pensamentos, atitudes e valores daqueles que as experienciam (Sá, 2002 cit. in Alves, 2006).

5. Relações entre competências sociais e compreensão das emoções

A compreensão das emoções é um preditor fundamental do desenvolvimento da competência social (Denham, 1998) ao longo da vida

(Garner, 1999). Crianças mais capazes de compreender pistas emocionais em contextos nucleares de inserção comportamental têm mais probabilidade de desenvolver habilidades sociais e de estabelecer relações interpessoais positivas (Trentacosta & Fine, 2010), sendo a compreensão dos estados mentais e respostas emocionais de outros indivíduos um fator determinante da qualidade das relações interpessoais (Pavarini *et al.*, 2011). Crianças capazes de regular as suas reações emocionais são mais propensas a responder de forma socialmente adequada no decorrer de interações sociais com os seus pares (Bandon, *et al.*, 2010). Deste modo, a compreensão das emoções é fundamental para a adaptação social da criança, nomeadamente a compreensão das suas causas externas, uma vez que prediz a popularidade da criança entre os pares (Denham, McKinley, Couchoud & Holt, 1990). Por sua vez, a aceitação dos pares aumenta a possibilidade das crianças aprenderem sobre emoções (Cassidy, Parke, Butkovsky & Braungart, 1992). No momento em que as crianças entram na escola, pais e colegas promovem o desenvolvimento de competências de auto-regulação emocional (Bandon *et al.*, 2010). Assim, os pares representam fontes de apoio emocional durante situações de *stress* (Hartup, 1996) e fornecem feedback acerca da adequação de manifestações emocionais (Bandon *et al.*, 2010).

Um vasto número de estudos tem revelado uma associação significativa entre a compreensão emocional durante a idade pré-escolar e o desenvolvimento da competência social e, conseqüentemente, de comportamentos pró-sociais (Denham 1998). Trentacosta e Fine (2010), constataram que o conhecimento das emoções está relacionado, de um modo consistente, com o comportamento social. Pons *et al.* (2002), verificaram também a existência de uma relação entre a compreensão emocional, a imagem que os outros formam acerca da criança e os seus comportamentos sociais. Farina e Belacchi (2010), constataram ainda uma associação positiva e significativa entre os papéis pró sociais e as três fases do desenvolvimento da compreensão das emoções (externa, mental e reflexiva). De acordo com Ensor e Hughes (2005), crianças que revelam uma compreensão das emoções avançada demonstram mais comportamentos sociais positivos com os pares, sendo mais aceites por estes e vistas como indivíduos socialmente competentes pelos professores. Melhores resultados ao nível do reconhecimento e da nomeação de emoções correlacionam-se positivamente com a competência social, quando controlados os níveis de inteligência e de temperamento (Izard, 2001). Por sua vez, uma fraca capacidade de perceber e nomear emoções leva a uma comunicação inadequada ou insuficiente, atrasando, conseqüentemente, a competência social (Machado *et al.*, 2008).

Em suma, vários autores têm apontado para a interdependência entre a competência social e a competência emocional, uma vez que a competência emocional da criança apoia o desenvolvimento da sua competência social, sendo que a relação inversa é igualmente verdadeira (Denham, 2007).

Contudo, não se verifica uma opinião unânime no que diz respeito à relação tendencialmente positiva entre competências sociais e emocionais. De acordo com o estudo realizado por Gunter (2007), uma elevada compreensão das emoções não implica, necessariamente, elevados níveis de

comportamentos sociais adequados (descritos pelos professores). Também de acordo com Mostow *et al.* (2002), embora se tenha verificado a existência de uma relação entre o conhecimento das emoções e as capacidades sociais, não se confirmou a bidirecionalidade desta relação, uma vez que, de acordo com os resultados deste estudo, um elevado conhecimento das emoções é preditor do desenvolvimento de capacidades sociais, não se verificando, no entanto, o inverso.

II - Objetivos

De acordo com a revisão da literatura efetuada, é possível afirmar que o desenvolvimento de competências sociais nas crianças é fundamental para o estabelecimento de relações positivas com os pares, promovendo assim um bom ajustamento social e desempenho académico. Por sua vez, a compreensão emocional é fulcral para o desenvolvimento social de cada criança, sendo que abrange a capacidade de reconhecer as próprias emoções e as emoções dos outros, incentivando relações sociais positivas e o sucesso académico. Em suma, as competências sociais e emocionais são indispensáveis ao desenvolvimento psicológico positivo, isto é, ao estabelecimento de relações sociais positivas com os pares e professores, ao desenvolvimento de comportamentos pró sociais e ao ajustamento académico.

Assim sendo, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a relação existente entre as competências sociais e o desenvolvimento da compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 10 anos, a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico, assim como analisar o impacto de variáveis socio demográficas em ambas as dimensões psicológicas analisadas. Tendo em conta os objetivos estabelecidos, propõem-se as seguintes hipóteses de investigação:

Hipótese 1: Existe uma associação positiva significativa entre o desenvolvimento da compreensão emocional das crianças e a avaliação das suas competências sociais feita pelos professores.

Hipótese 1a: Espera-se que a associação entre o desenvolvimento da compreensão emocional e a dimensão relação com os pares seja mais forte, uma vez que uma boa compreensão das emoções promove o estabelecimento de relações sociais positivas.

Hipótese 2: Pressupõe-se que o desenvolvimento da compreensão emocional é superior em crianças mais velhas, verificando-se assim uma progressão etária.

Hipótese 3: Pressupõe-se que o desenvolvimento de competências sociais é superior em crianças mais velhas, verificando-se assim uma progressão etária.

Hipótese 4: O desenvolvimento da compreensão emocional é influenciado por algumas variáveis sociodemográficas e pelo perfil de atividades extra curriculares frequentadas pelas crianças.

Hipótese 4a: Um nível socioeconómico médio-elevado contribui para um maior desenvolvimento da compreensão emocional por parte das crianças.

Hipótese 4b: A presença de irmãos na família das crianças influencia a sua compreensão das emoções, isto é, crianças com um maior número de irmãos apresentam uma compreensão emocional mais desenvolvida.

As competências sociais e o desenvolvimento da compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 10 anos

Hipótese 4c: A frequência de atividades extracurriculares de um determinado perfil (desportivas, artísticas, clubes e organizações académicas) contribui para um maior desenvolvimento da compreensão das emoções.

Hipótese 5: O desenvolvimento de competências sociais é influenciado por algumas variáveis sociodemográficas e pelo perfil de atividades extracurriculares frequentadas pelas crianças.

Hipótese 5a: Um nível socioeconómico médio-elevado¹ contribui para um maior desenvolvimento das competências sociais das crianças.

Hipótese 5b: A presença de irmãos na família das crianças influencia as suas competências sociais, isto é, crianças com um maior número de irmãos apresentam competências sociais mais desenvolvidas.

Hipótese 5c: A frequência de atividades extracurriculares de um determinado perfil (desportivas, artísticas, clubes e organizações académicas) contribui para um maior desenvolvimento das competências sociais das crianças.

III - Metodologia

1. Amostra

Desta investigação fizeram parte crianças que se encontravam a frequentar o 1.º ciclo numa escola pública na cidade de Aveiro.

A amostra é composta por 80 sujeitos (n=80), dos quais 43 são do sexo feminino e 37 do sexo masculino, representando, respetivamente 53.8% e 46.3% da amostra (cf. Tabela 1).

Tabela 1. Constituição da amostra de acordo com o género

	N	Percentagem %
Feminino	43	53.8
Masculino	37	46.3
Total	80	100.0

A idade dos sujeitos oscila entre os 6 e os 10 anos, situando-se a média de idades em 7.61, com um desvio-padrão de 1.19. As crianças foram repartidas por cinco grupos correspondentes às cinco faixas etárias em estudo: 19 crianças de 6 anos (23.8%); 18 crianças de 7 anos (22.5%); 20 crianças de 8 anos (25%); 21 crianças de 9 anos (26.3%); 2 crianças de 10 anos (2.5%) (cf. Tabela 2).

Tabela 2. Constituição da amostra de acordo com a idade

	N	Percentagem %
6	19	23.8
7	18	22.5
8	20	25
9	21	26.3
10	2	2.5
Total	80	100,0

¹ Para a análise do nível socioeconómico foram tidas em conta as habilitações literárias e as situações profissionais dos pais dos sujeitos.

As competências sociais e o desenvolvimento da compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 10 anos

Os participantes encontram-se igualmente distribuídos pelos diferentes anos de escolaridade: 20 frequentam o 1.º ano (20%), outros 20 o segundo (20%), sucedendo-se o mesmo no 3.º (20%) e 4.º ano (20%) de escolaridade (cf. Tabela 3).

Tabela 3. Constituição da amostra de acordo com o ano de escolaridade

	N	Percentagem %
1.º ano	20	20.0
2.º ano	20	20.0
3.º ano	20	20.0
4.º ano	20	20.0
Total	80	100.0

Dos 80 sujeitos que constituem a amostra, a grande maioria (72.5%) pertence a um agregado familiar completo, isto é, constituído por pai e mãe. Os restantes fazem parte ou de um agregado familiar monoparental (26.3%), ou seja, constituído apenas por um dos progenitores, ou de uma família reconstituída (1.3%), na qual se encontra inserido um novo membro, como por exemplo o marido da mãe ou a esposa do pai (cf. Tabela 4).

Tabela 4. Constituição da amostra de acordo com o agregado familiar

	N	Percentagem %
Agregado completo	58	72.5
Família monoparental	21	26,3
Família reconstituída	1	1,3
Total	80	100.0

Relativamente ao grau de escolaridade dos pais dos sujeitos, pode dizer-se que a esmagadora maioria apresenta um nível de escolaridade superior, sendo mais acentuado no caso das mães (76.3%) do que dos pais (63.8%). São muito poucos os pais que têm como habilitações literárias apenas o 1.º (0%) ou 2.º ciclos (3.8%). O mesmo sucede com as mães, tanto no 1.º ciclo (1.3%) como no 2.º (0%). O nível de ensino secundário, a seguir ao superior, é o mais frequente quer nos pais (23.8%) quer nas mães (13.8%) dos sujeitos (cf. Tabelas 5 e 6). Devido ao facto da grande maioria dos progenitores apresentar um nível de escolaridade superior e de, apenas uma minoria, ter como habilitações literárias o 1.º, 2.º, 3.º ciclos ou ensino secundário, para realizar a análise estatística desta variável, bem como do seu impacto nas variáveis psicológicas em estudo, considerou-se necessária a recodificação da mesma, tendo-se formado apenas dois grupos: pais que têm como habilitações literárias o 1.º, 2.º, 3.º ciclos ou ensino secundário e pais com um nível de escolaridade superior.

Tabela 5. Distribuição da amostra relativamente às habilitações literárias do pai

	N	Percentagem %
1.º ciclo	-	
2.º ciclo	3	3.8
3.º ciclo	5	6.3
Ensino secundário	19	23.8
Ensino Superior	51	63.8
Total	78	100.0

Tabela 6. Distribuição da amostra relativamente às habilitações literárias da mãe

	N	Percentagem %
1.º ciclo	1	1.3
2.º ciclo.	-	-
3.º ciclo	7	8.8
Ensino secundário	11	13.8
Ensino Superior	61	76.3
Total	80	100.0

No que diz respeito à profissão dos progenitores², de acordo com a Classificação Nacional de Profissões, é de salientar uma elevada percentagem de especialistas das profissões intelectuais e científicas dos mesmos. Em seguida, as profissões referentes a quadros superiores de administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa são as que assumem uma representação de maior peso (17.5%), seguindo-se o pessoal dos serviços e vendedores (13.8%), pessoal administrativo e similares (11.3%), técnicos e profissionais de nível intermédio (8,8%) e operários, artífices e trabalhadores similares (5%). Relativamente aos operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem, verifica-se uma baixa percentagem (1.3%), acontecendo o mesmo com a situação de desemprego (1.3%) (cf. Tabela 7). No caso das mães, dá-se um especial destaque às especialistas das profissões intelectuais e científicas (51.3%), o que se reflete numa baixa percentagem para as restantes situações: pessoal dos serviços e vendedores (12.5%); pessoal administrativo e similares (10%); quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa (8.8%); técnicos e profissionais de nível intermédio (8.3%); operários artífices e trabalhadores similares (3.8%); domésticas (2.5%); desempregadas (2.5%); operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem (0%) (cf. Tabela 8). À semelhança do que aconteceu com a variável habilitações literárias, foi igualmente necessário proceder à recodificação da variável profissões dos pais, devido à elevada percentagem de progenitores que desempenham profissões intelectuais e científicas e à baixa percentagem que se encontra inserida nas restantes categorias profissionais. Deste modo, estas categorias foram agrupadas, tendo-se formado dois grupos. O primeiro grupo diz respeito a pais

² A recolha de dados sobre as profissões dos pais foi apenas possível junto de 78 mães e 75 pais, pelo que todas as descrições relativas a estes dados dizem respeito somente a esse número de sujeitos e não à totalidade da amostra.

que desempenham profissões intelectuais e científicas e que integram quadros superiores da administração pública e quadros superiores de empresa, estando inseridas no segundo grupo as restantes categorias profissionais.

Tabela 7. Distribuição da amostra relativamente à profissão do pai

	N	Percentagem %
Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa	14	17.5
Especialistas das profissões intelectuais e científicas	28	35.0
Técnicos e profissionais de nível intermédio	7	8.8
Pessoal administrativo e similares	9	11.3
Pessoal dos serviços e vendedores	11	13,8
Operários, artífices e trabalhadores similares	4	5.0
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	1	1.3
Desempregados	1	1.3
Total	75	100.0

Tabela 8. Distribuição da amostra relativamente à profissão da mãe

	N	Percentagem %
Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa	7	8.8
Especialistas das profissões intelectuais e científicas	41	51.3
Técnicos e profissionais de nível intermédio	5	8.3
Pessoal administrativo e similares	8	10.0
Pessoal dos serviços e vendedores	10	12.5
Operários, artífices e	3	3.8

As competências sociais e o desenvolvimento da compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 10 anos

Joana Neiva Oliva Teles (joana.oliva.teles@hotmail.com) 2015

trabalhadores similares		
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	-	-
Domésticas	2	2.5
Desempregadas	2	2.5
Total	78	100.0

O número total de irmãos dos participantes varia entre 0 e 4. A amostra é composta por 21,3% de sujeitos que não têm irmãos, por 65% que têm apenas um irmão, por 10% que têm 2 irmãos, por 2.5% que têm 3 irmãos e por 1.3% que têm 4 irmãos (cf. Tabela 9).

Tabela 9. Distribuição da amostra relativamente ao número de irmãos

N.º de irmãos	N	Percentagem %
0	17	21.3
1	52	65.0
2	8	10.0
3	2	2.5
4	1	1.3
Total	80	100.0

Em relação à frequência de atividades extracurriculares, é de salientar que, dos 80 sujeitos, apenas 5 (6.3%) não praticam nenhuma atividade. Os restantes 75 (93.8%) frequentam pelo menos uma atividade extracurricular (cf. Tabela 10).

Tabela 10. Distribuição da amostra de acordo com a frequência de atividades extracurriculares

	N	Percentagem %
Frequenta	75	93.8
Não frequenta	5	6.3
Total	80	100.0

No que se refere ao tipo de atividades extracurriculares frequentadas pelos alunos, tendo por base as categorias consideradas por Larson e Hansen (2006) no seu estudo, as atividades desportivas assumem um lugar de claro destaque, sendo que, dos 80 sujeitos da amostra, 61 (76.3%) frequentam este tipo de atividades e 19 (23.8%) não frequentam.

As atividades de expressão artística representam a segunda opção dos sujeitos, embora apenas 28 crianças (35%) as frequentem e 52 (65%) não o façam.

Os clubes e organizações académicas são frequentados por 18 sujeitos (22.5%) e não frequentados por 62 (77.5%).

Os grupos religiosos e as atividades orientadas para a comunidade são

as menos frequentadas pelos sujeitos, contando os primeiros com a participação de 11 sujeitos (13.8%) e as últimas com a de 8 (10%).

Por último, as atividades de serviço/voluntariado não são frequentadas por nenhum sujeito.

Tabela 11. Distribuição da amostra de acordo com o tipo de atividades extracurriculares frequentadas

		N	Percentagem
Desportivas	Frequenta	61	76.3
	Não frequenta	19	23.8
	Total	80	100.0
Expressão artística	Frequenta	28	35.0
	Não frequenta	52	65.0
	Total	80	100.0
Clubes e organizações académicas	Frequenta	18	22.5
	Não frequenta	62	77.5
	Total	80	100.0
Orientadas para a comunidade	Frequenta	8	10.0
	Não frequenta	72	90.0
	Total	80	100.0
Serviço/voluntariado	Frequenta	-	-
	Não frequenta	-	-
	Total	80	100.0
Grupos religiosos	Frequenta	11	13.8
	Não frequenta	69	86.3
	Total	80	100.0

2. Instrumentos

Nesta investigação, foi utilizado um questionário para recolha de dados socio demográficos, preenchido pelos pais dos sujeitos, uma escala de competência social, pertencente às *School Social Behavior Scales-2* (SSBS-2 - Merrell, 2002 - adaptação portuguesa), para recolher, junto dos professores, informações relativas à frequência de comportamentos sociais positivos em contexto escolar por parte dos sujeitos e um instrumento para avaliação da compreensão das emoções em crianças, o *Test of Emotion Comprehension* (TEC; Pons & Harris, 2000; Pons, Harris & de Rosnay, 2004 - adaptação portuguesa provisória obtida a partir da adaptação brasileira).

2.1. Questionário socio demográfico para pais

O questionário de recolha de dados socio demográficos para pais (cf. Anexo C) foi construído para recolher informações acerca da criança e da sua família. Inclui questões relativas a dados familiares (constituição e identificação do agregado familiar, escolaridade e situação profissional dos pais das crianças) e a atividades extra curriculares frequentadas pelas crianças.

2.2. Social Competence Scale of *School Social Behavior Scales-2* (SSBS-2; Merrell, 2002) – Adaptação portuguesa

As Escalas de Comportamento Social em Contexto Escolar (ECSC-2) As competências sociais e o desenvolvimento da compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 10 anos

(cf. Anexo D) constituem uma versão adaptada do instrumento original, desenvolvido por Merrell (1993), para avaliar a competência social, bem como o comportamento antissocial dos estudantes do 1.º ao 12.º ano de escolaridade, tendo a adaptação portuguesa sido realizada por Raimundo, Carapito, Pereira, Pinto, Lima & Ribeiro (2012). Este instrumento é composto por duas escalas de avaliação do comportamento para professores: a Escala de Competência Social (Escala A) e a Escala de Comportamento Antissocial (Escala B). Contudo, para esta investigação, foi apenas utilizada a primeira, com o intuito de avaliar os comportamentos adaptativos e positivos que são suscetíveis de conduzir a resultados sociais e pessoais positivos (Merrell, 2002). Esta escala é constituída por 32 itens que medem a frequência dos comportamentos sociais positivos dos alunos que ocorrem em contexto escolar, do 1.º ao 12.º ano de escolaridade, tal como referimos acima. Estes comportamentos são avaliados através de uma escala de resposta do tipo *Likert* com cinco níveis: (1) *Nunca*; (2) *Poucas vezes*; (3) *Às vezes*; (4) *Bastantes vezes*; (5) *Muito frequentemente*. A pontuação global da escala é obtida pela soma de todos os itens e pode variar entre 32 (ausência de comportamentos sociais positivos) e 160 pontos (elevada frequência de comportamentos sociais positivos). Encontra-se organizada em 3 subescalas: Relação com os Pares (14 itens), Auto-gestão (10 itens) e Comportamento Académico (8 itens). A primeira refere-se à medida de competências ou características sociais importantes no estabelecimento de relações positivas com os outros, bem como no ganho da aceitação social por parte dos pares. Já a segunda, diz respeito à avaliação de capacidades sociais relacionadas com o auto-domínio, cooperação e conformidade com as exigências estabelecidas pelas regras e expectativas escolares. Por fim, a última subescala pretende medir o desempenho competente e o envolvimento dos alunos nas tarefas escolares (Raimundo, *et al.*, 2012).

A versão original da escala revelou boas propriedades psicométricas, isto é, uma forte consistência interna (.91 a .98), boa precisão num intervalo teste-reteste de três semanas (.76 a .83) e um bom acordo entre avaliadores (.72 a .83) (Raimundo *et al.*, 2012). No estudo da adaptação portuguesa da escala (Raimundo *et al.*, 2012), o Coeficiente de Alpha (medida de consistência interna de uma escala) da escala global foi de .94. Para o presente estudo, determinou-se, igualmente, este coeficiente, cujo valor foi de .97, demonstrando assim, uma forte consistência interna.

2.3. *Test of Emotion Comprehension* (TEC; Pons & Harris, 2000; Pons, Harris & de Rosnay, 2004) – Adaptação portuguesa

O *Test of Emotion Comprehension* (TEC; Pons & Harris, 2000; Pons, Harris & de Rosnay, 2004) (cf. Anexos E e F) pretende avaliar as nove componentes da compreensão das emoções em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 11 anos de idade. A sua aplicação é individual e tem uma duração aproximada de 15 minutos, conforme a idade da criança, bem como duas versões diferentes para o sexo feminino e masculino³.

³ Para a presente investigação, foi-nos apenas fornecida a versão portuguesa (Roazzi, 2007) para o sexo masculino, tendo sido esta a versão aplicada junto dos sujeitos.

As competências sociais e o desenvolvimento da compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 10 anos

Consiste num livro de folhas A4 composto por pequenos cenários com desenhos simples em cada página. Devido à ampla gama de idades que o teste abrange, foram selecionadas apenas quatro emoções básicas (felicidade, tristeza, medo e raiva) e uma condição neutra (normal), excluindo assim outras emoções básicas mais complexas e, por essa razão, difíceis de reconhecer e descrever pelas crianças mais novas (Pons *et al.*, 2004). Assim, abaixo de cada cenário, estão dispostas quatro respostas emocionais, tipicamente representadas por expressões faciais. Enquanto a criança observa as imagens, é-lhe lida uma breve história, de forma emocionalmente neutra, para que não ocorram pistas emocionais verbais e/ou não verbais. Posteriormente, é solicitado à criança que indique, através de uma resposta não-verbal, a expressão facial que considera mais adequada ao contexto da história. O nível global da compreensão das emoções é determinado através do somatório da pontuação em cada uma das nove tarefas, sendo atribuído um ponto por cada tarefa bem executada (resposta correta). Deste modo, a pontuação pode variar entre 0 (ausência de tarefas bem sucedidas) e 9 pontos (todas as tarefas foram bem sucedidas). Existe ainda uma versão digital (utilizada no presente estudo), que apenas se distingue da versão em papel na leitura das histórias, que não é feita pelo administrador do teste, mas sim por meio de uma gravação. A versão utilizada nesta investigação foi construída pelo autor da versão brasileira (A. Roazzi, em parceria com Maria Paula Paixão e Graciete Franco Borges). Trata-se de uma versão do teste em português de Portugal, onde foram efetuadas algumas alterações em termos e expressões relativamente às que constam na versão portuguesa utilizada no Brasil.

No que diz respeito às nove componentes emocionais que este instrumento pretende avaliar, pode dizer-se que a primeira (“Reconhecimento”) é avaliada através de cinco tarefas de reconhecimento das emoções básicas (felicidade, tristeza, raiva e medo) e da condição neutra (bem) com base nas expressões faciais apresentadas. Assim, cabe apenas ao administrador referir a emoção e à criança apontar para a expressão facial adequada (Pons *et al.*, 2004; Roazzi *et al.* 2008).

A segunda componente emocional (“Causa externa”) avalia a capacidade das crianças compreenderem as causas externas das emoções, também a partir de cinco tarefas, apresentando cada uma delas uma situação capaz de desencadear emoções (e.g. receber um lindo presente de aniversário despoleta felicidade). Tal como na primeira componente, a criança obtém um ponto se acertar em pelo menos quatro das cinco tarefas (Pons *et al.*, 2004; Roazzi *et al.*, 2008).

A terceira componente emocional (“Desejo”) pretende avaliar se a criança compreende o papel dos desejos na determinação das respostas emocionais, isto é, se é capaz de entender que uma pessoa se sente feliz quando obtém o que deseja, assim como triste quando tal não se concretiza. Esta capacidade é avaliada através de duas situações relativas a diferentes respostas emocionais, de acordo com os gostos das personagens. A criança obtém um ponto nesta componente se responder acertadamente à segunda prova, sendo capaz de diferenciar as respostas emocionais de duas personagens em função de estas gostarem ou não de salada (Pons *et al.*, 2004;

Roazzi *et al.*, 2008).

A quarta componente emocional (“Crença”) refere-se à compreensão das emoções baseada em crenças, sendo por isso utilizada uma prova que requer a compreensão das falsas crenças para avaliar esta componente (eg. um coelhinho está a saborear uma cenoura, sem saber que um lobo faminto o está a observar e o quer comer), através de uma pergunta de controlo: “O coelho sabe que o lobo está escondido atrás dos arbustos?”. Caso a criança não responda acertadamente, é-lhe facultada a resposta correta de um modo explícito: “Bem, na verdade o coelho não sabe que o lobo está escondido atrás dos arbustos”. Em seguida, é perguntado à criança como é que o coelho se está a sentir. A criança obtém um ponto se responder corretamente a esta última questão (Pons *et al.*, 2004; Roazzi *et al.*, 2008).

A quinta componente emocional (“Lembrança”), diz respeito à compreensão da influência da lembrança em circunstâncias de avaliação de estados emocionais, estabelecendo assim uma relação entre memória e emoção. Recorre-se a uma tarefa relacionada com a história da componente anterior, pretendendo-se que a criança identifique a emoção sentida pelo dono do coelho ao olhar para a fotografia deste, no dia seguinte a este ter sido comido pelo lobo. A criança obtém um ponto se responder acertadamente (Pons *et al.*, 2004; Roazzi *et al.*, 2008).

A sexta componente emocional (“Regulação”) abrange a compreensão das possibilidades utilizadas para controlar as experiências emocionais. É apresentada uma história que surge na continuação das histórias das duas componentes anteriores. É pedido à criança que aponte a estratégia mais apropriada para o dono do coelho alterar o seu estado emocional atual (e.g. ação comportamental: sair de casa para deixar de se sentir triste; ação mental: pensar noutra coisa). A criança obtém um ponto se identificar a resposta correta (Pons *et al.*, 2004; Roazzi *et al.*, 2008).

A sétima componente emocional (“Ocultar”) aborda a compreensão da possibilidade de esconder um estado emocional. A tarefa apresentada à criança baseia-se na distinção entre aparência e realidade. É solicitado à criança que identifique a emoção básica que a personagem está a sentir ao ser troçada por outra. É de salientar que esta personagem está a sorrir. A criança deve identificar a raiva como a emoção real sentida, embora a personagem apresente uma expressão emocional contraditória. Caso tal aconteça, a criança obtém um ponto (Pons *et al.*, 2004; Roazzi *et al.*, 2008).

A oitava componente emocional (“Misto”) refere-se à compreensão de que uma pessoa pode adotar respostas emocionais múltiplas e ambivalentes, face a uma determinada situação. A história utilizada faz referência a uma personagem que recebeu uma bicicleta e não é capaz de andar nela sozinha. As respostas consistem em dois tipos: duas emoções isoladas (“feliz” e “triste”) e duas mistas (triste e com medo e feliz e com medo). A criança obtém um ponto se identificar a resposta correta (Pons *et al.*, 2004; Roazzi *et al.*, 2008).

A última componente emocional (“Moralidade”) diz respeito à compreensão do papel desempenhado pela dimensão moral. A história apresentada relata uma conduta inapropriada por parte da personagem. É

colocada uma questão de controlo para verificar se a criança compreendeu que a ação praticada não é correta. Caso tal não tenha acontecido, para que não restem dúvidas, é fornecida a resposta correta. Posteriormente, é pedido à criança que refira o modo como a personagem se sente após ter resistido à vontade de agir de uma forma moralmente repreensível, bem como o modo como esta se sente por ter posto em prática uma ação da mesma natureza. A criança obtém um ponto se responder acertadamente às duas questões mencionadas (Pons *et al.*, 2004; Roazzi *et al.*, 2008).

Os estudos efetuados com este instrumento comprovaram a validade da escala (coeficiente de reprodutibilidade de .90), bem como a fidedignidade das suas nove componentes (coeficiente de Alpha de .676) (Pons *et al.*, 2004).

3. Procedimentos

Previamente à recolha de dados, foi efetuado um pedido de autorização à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), tendo sido apresentados os objetivos do estudo, bem como os procedimentos e instrumentos a ser utilizados. Duas semanas após o pedido ter sido efetuado, a autorização foi conseguida.

Posteriormente, foi necessário dirigir um pedido de autorização à Direção do Agrupamento de Escolas José Estêvão (cf. Anexo A), ao qual se obteve rapidamente uma resposta positiva. Assim, a recolha de dados decorreu na Escola Básica n.º1 de São Bernardo, pertencente a este agrupamento de escolas, entre janeiro e março de 2015. Tendo em conta que este estudo tinha como principal objetivo analisar a relação existente entre as competências sociais e o desenvolvimento da compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 10 anos, foram selecionadas 4 turmas desta escola (uma por cada ano de escolaridade), o que resultou em 80 alunos (20 alunos por turma), para que fosse possível obter um número idêntico de sujeitos por faixa etária.

Em seguida, foi pedida a colaboração dos professores das turmas neste projeto de investigação. Todos se mostraram disponíveis e cooperantes, tendo facilitado a comunicação com os encarregados de educação, preenchido a Escala de Competência Social da SSBS-2 e dispensado os alunos das aulas para a aplicação do TEC. Também por intermédio dos professores, foi feito um pedido (com a clarificação dos objetivos do estudo e garantia de confidencialidade dos dados) aos encarregados de educação, solicitando-lhes autorização para a participação dos seus educandos na investigação (cf. Anexo B). Assim que as autorizações foram conseguidas, foi pedido aos professores que preenchessem a Escala de Competência Social das ECSC-2 e entregassem aos pais os questionários socio demográficos para recolha de informação sobre os alunos participantes. Estando todas estas condições reunidas, procedeu-se à recolha de dados junto dos alunos autorizados a participar no estudo, o que consistiu na aplicação individual do TEC, numa sala isolada, durante aproximadamente 15 minutos (tempo necessário para a aplicação do instrumento).

Após a recolha de dados, procedeu-se à construção da base de dados e à inserção e análise dos mesmos com recurso ao programa IBM SPSS *Statistics* (versão 22 para Windows).

IV - Resultados

1. Análise das estatísticas descritivas do TEC e da Escala de Competência Social das ECSCE-2

Previamente ao teste das hipóteses formuladas, foram analisadas as médias e desvios-padrão dos resultados obtidos pelos sujeitos na Escala de Competência Social das ECSCE-2, bem como a consistência interna da mesma (cf. Tabela 12). Assim, foi possível verificar que os sujeitos apresentam, de um modo geral, boas competências sociais (média de 125,05), bem como um relacionamento com os pares positivo (média de 52,21), uma autogestão adequada (média de 39,65) e um comportamento acadêmico eficaz (média de 33,19). Ao nível da consistência interna, obteve-se um Coeficiente de Alpha no valor de .967 para a escala global, o que revela uma consistência interna bastante elevada, tendo-se verificado o mesmo em relação às subescalas Relação com os pares ($\alpha = .949$), Autogestão ($\alpha = .916$) e Comportamento acadêmico ($\alpha = .954$).

Tabela 12. Médias, desvios-padrão, e níveis de consistência interna da escala de competência social total e respetivas subescalas das ECSCE-2

	M	D.P.	α
Relação com os pares (RP)	52.21	10.44	.949
Autogestão (AG)	39.65	6.58	.916
Comportamento acadêmico (CA)	33.19	6.71	.954
Total	125.05	21.05	.967

Foram igualmente analisadas as médias e desvios-padrão dos resultados obtidos pelos sujeitos no TEC de acordo com a idade (cf. Tabela 13). Esta análise permitiu verificar quais as componentes mais e menos facilmente compreendidas pelas crianças, bem como a idade em que tal compreensão é alcançada. As componentes consideradas mais fáceis, isto é, aquelas em que as crianças mais pontuaram, são as componentes I (média de 1), II (média de .96), VI (média de .84) e VII (média de .84). Assim, é possível constatar que todas as crianças, dos 6 aos 10 anos, foram capazes de reconhecer as diferentes emoções básicas com base nas expressões faciais apresentadas e que, grande parte delas, identifica as causas externas das emoções, verificando-se uma progressão etária na segunda componente, isto é, quanto mais velhas as crianças são, mais capazes são de identificar as causas externas das emoções. O mesmo sucede em relação à sétima componente. À medida que a idade avança, a criança torna-se mais capaz de compreender que é possível inibir a expressão de emoções sentidas. Contudo, tal não se verifica relativamente à sexta componente, uma vez que são as crianças de 7 anos as que melhor percebem que é possível regular as emoções recorrendo a estratégias cognitivas, seguindo-se as de 8 e só depois as de 9 e 10 anos. No entanto, como seria de esperar são as crianças de 6 anos que têm uma menor capacidade de regulação emocional.

Relativamente às componentes em que os sujeitos obtiveram pontuações mais baixas, destacam-se a IX (média de .39) e a IV (média de .54), tendo sido as crianças de 8 anos as que obtiveram pontuações mais

elevadas, revelando uma melhor compreensão da influência das crenças e do papel da moralidade nas emoções. Seguiram-se as crianças de 9 e 10, 6 e 7 anos.

As restantes componentes, III (média de .81), V (média de .73), e VIII (média de .71) situam-se num nível intermédio de dificuldade. Na quinta componente, as crianças de 9 e 10 anos foram as que obtiveram pontuação mais elevada, o que se traduz num maior entendimento do papel das lembranças nas emoções comparativamente com as crianças mais novas. As crianças de 6 anos atingiram a pontuação mais reduzida, tendo as de 8 anos apresentado melhores resultados do que as de 7 anos. Na terceira e oitava componentes, foi igualmente possível verificar uma progressão etária sendo as crianças de 6 anos as menos capazes de compreender a influência dos desejos nas emoções, bem como a possibilidade de experienciar múltiplas emoções perante uma só situação. As crianças de 9 e 10 anos foram as que mais pontuaram, tendo as de 8 anos obtido melhores resultados que as de 7 anos.

De um modo geral, através dos resultados totais obtidos no TEC, é possível concluir que existe uma evolução da compreensão das emoções à medida que a idade aumenta. As crianças de 7 anos têm pontuações mais elevadas que as de 6 e as crianças de 8 anos têm uma melhor pontuação que as de 7 e 6 anos, embora as de 9 e 10 tenham alcançado uma pontuação sensivelmente semelhante (até ligeiramente mais baixa) à da que foi registada para as crianças de 8 anos.

Tabela 13. Médias e desvios-padrão do TEC total e respetivas componentes de acordo com a idade

	6 anos (N=19)		7 anos (N=18)		8 anos (N=20)		9 e 10 anos (N=23)		Total (N=80)	
	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.
Reconhecimento	1.00	.00	1.00	.00	1.00	.00	1.00	.00	1.00	.00
Causa externa	.89	.32	.94	.24	1.00	.00	1.00	.00	.96	.19
Desejo	.53	.51	.78	.43	.95	.22	.96	.21	.81	.39
Crença	.53	.51	.33	.49	.75	.44	.52	.51	.54	.50
Lembrança	.37	.50	.78	.43	.75	.44	.96	.21	.73	.45
Regulação	.68	.48	.94	.24	.90	.31	.83	.39	.84	.37
Ocultar	.63	.50	.83	.38	.90	.31	.96	.21	.84	.37
Misto	.37	.50	.61	.50	.90	.31	.91	.29	.71	.46
Moralidade	.53	.51	.22	.43	.50	.51	.30	.47	.39	.49
Total	5.53	1.95	6.44	1.50	7.65	1.27	7.43	1.64	6.81	1.64

2. Análise das correlações entre os resultados obtidos no TEC e suas componentes e os resultados obtidos na Escala de Competência Social das ECSCCE-2 e respetivas subescalas

Tendo em conta vários estudos desenvolvidos (Izard, 2001; Pons *et al.*, 2002; Mostow *et al.*, 2002; Ensor & Huges, 2005; Trentacosta & Fine, 2010; Farina & Belachi, 2010), esperava-se que existisse uma associação positiva significativa entre o desenvolvimento da compreensão emocional das crianças

e a avaliação das suas competências sociais feita pelos professores (Hipótese 1). Presumiu-se ainda que esta associação fosse mais forte entre o desenvolvimento da compreensão emocional e a subescala “Relacionamento com os Pares” da Escala de Competência Social das ECSCE-2 (Hipótese 1a). Para verificar estas hipóteses, efetuou-se uma análise das correlações de Pearson entre os resultados totais obtidos no TEC e suas componentes e os resultados totais obtidos na Escala de Competência Social das ECSCE-2 e respetivas subescalas.

Deste modo, verificou-se uma relação positiva estatisticamente significativa entre os resultados totais obtidos no TEC e os resultados totais obtidos na Escala de Competência Social das ECSCE-2 ($r=.263$; $p<0,05$). O mesmo acontece entre os resultados totais obtidos no TEC e os resultados da subescala “Relação com os Pares” ($r=.353$; $p<0,01$) (cf. Tabela 14).

No que diz respeito às nove componentes do TEC e às subescalas da Escala de Competência Social das ECSCE-2, verificou-se a existência de uma relação positiva estatisticamente significativa entre a componente “Desejo” e a subescala “Relação com os Pares” ($r=.282$; $p<0,05$) e a componente “Misto” e a subescala anteriormente mencionada ($r=.295$; $p<0,01$) (cf. Tabela 15)

Tabela 14. Correlações de Pearson entre o TEC total e a Escala de Competência Social total e respetivas subescalas das ECSCE-2

	ECS (RP)	ECS (AG)	ECS (CA)	ECS TOT
TEC TOT	.353**	.071	.205	.263*

* A correlação é significativa ao nível 0.05

** A correlação é significativa ao nível 0.01

Tabela 15. Correlações de Pearson ponto bisserial entre os resultados de cada uma das nove dimensões do TEC e da Escala de Competência Social das ECSCE-2 (pontuação total e cada uma das subescalas)

	ECS (RP)	ECS (AG)	ECS (CA)	ECS TOT
Reconhecimento	1	1	1	1
Causa Externa	.137	.060	.025	.095
Desejo	.282*	-.016	.201	.199
Crença	.207	.134	.207	.208
Lembrança	.123	-.140	.017	.023
Regulação	.019	-.091	-.044	-.033
Ocultar	.202	.111	.038	.147
Misto	.295**	.072	.208	.235
Moralidade	.140	.137	.097	.143

*A correlação é significativa ao nível 0.05

** A correlação é significativa ao nível 0,01

3. Diferenças na compreensão das emoções em função da idade

Uma vez verificada a existência de uma evolução da compreensão das emoções à medida que a idade avança, considerou-se importante analisar se

As competências sociais e o desenvolvimento da compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 10 anos

Joana Neiva Oliva Teles (joana.oliva.teles@hotmail.com) 2015

esta é estatisticamente significativa (Hipótese 2). Assim, utilizando o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, foi possível concluir que, de um modo geral, existem diferenças estatisticamente significativas na compreensão das emoções em função da idade ($\chi^2 = 19.311$; $p=.000$) (cf. Tabela 16). Com o intuito de verificar entre que grupos etários existiam estas diferenças, recorreu-se ao teste não paramétrico U de Mann-Whitney, tendo-se observado diferenças significativas entre os 6 e os 8 anos ($z=75.000$; $p=.001$), os 6 e os 9 e 10 anos ($z=91.000$; $p=.001$), os 7 e os 8 anos ($z=89.000$; $p=.006$), os 7 e os 9 e os 10 anos ($z=120.500$; $p=.018$). O mesmo não se verificou entre os 6 e os 7 anos ($z=111.500$; $p=.066$) e os 8 e os 9 e 10 anos ($z=187.000$; $p=.270$) (cf. Tabela 17). A utilização de testes não paramétricos para esta análise deveu-se ao facto de nenhum dos grupos etários em comparação ter o valor de n igual ou superior a 30.

Tabela 16. Diferenças na compreensão das emoções em função da idade

	6 anos (N=19)		7 anos (N=18)		8 anos (N=20)		9 e 10 anos (N=23)		Total (N=80)		χ^2	p
	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.		
Compreensão das emoções	5.53	1.95	6.44	1.50	7.65	1.27	7.43	.90	6.81	1.64	19.311	.000

Tabela 17. Comparações múltiplas entre as diferenças observadas entre as faixas etárias em comparação relativamente ao nível global da compreensão das emoções

Idade(I)	Idade(J)	z	P
6	7	111.500	.066
	8	75.000	.001
	9 e 10 anos	91.000	.001
7	6	111.500	.066
	8	89.000	.006
	9 e 10 anos	120.500	.018
8	6	75.000	.001
	7	89.000	.006
	9 e 10 anos	187.000	.270
9 e 10 anos	6	91.000	.001
	7	120.500	.018
	8	187.000	.270

4. Diferenças nas competências sociais em função da idade

Pretendíamos, de igual modo, saber se a idade das crianças tem impacto nas suas competências sociais, isto é, se crianças mais velhas são socialmente mais competentes (Hipótese 3), uma vez que tal facto se verificou em relação à compreensão das emoções. Deste modo, procedeu-se à utilização do teste não paramétrico de Kruskal Wallis, tendo sido possível concluir que não existem diferenças significativas ao nível das competências sociais em função da idade ($\chi^2 = 4.697$; $p=.195$). Embora as diferenças entre grupos etários não alcancem o nível de significância estatística, são as crianças de 8 anos que revelam pontuações mais elevadas na Escala de Competência Social das

As competências sociais e o desenvolvimento da compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 10 anos

ECSCCE-2 (M=132.35; D.P.=17.30). Seguem-se as de 9 e 10 anos (M=125.52; D.P.=21.19), 6 anos (M=124.21; D.P.=20.33) e 7 anos (M=117.22; D.P.=24.03). Assim, pode dizer-se que esta variável não parece ter impacto no desenvolvimento das competências sociais das crianças nas faixas etárias que analisámos.

5. Análise da compreensão das emoções em função de variáveis familiares e frequência de atividades extracurriculares

5.1. Nível de escolaridade e situação profissional dos pais

Alguns autores afirmam que as características socioeconómicas do meio familiar (eg. profissão e grau de escolaridade parental) influenciam a compreensão emocional das crianças (Rubin & Mills, 1992; Cutting & Dunn, 1999). Deste modo, partiu-se do princípio de que a situação profissional dos pais, assim como as suas habilitações literárias, têm impacto no desenvolvimento da compreensão das emoções das crianças (Hipótese 4a), tendo-se considerado relevante verificar se existem diferenças significativas ao nível da compreensão das emoções consoante o nível de escolaridade dos pais. Deste modo, através do teste t de student, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias da compreensão das emoções dos sujeitos derivadas do impacto desta variável tanto no caso dos pais ($t=-.209$; $p=.835$) como das mães ($t=.569$; $p=.571$). O mesmo foi observado relativamente às profissões desempenhadas pelos progenitores ($t=.765$; $p=.447$) e pelas progenitoras ($t=-.054$; $p=.957$) como se pode ver pelo valor t obtido e nível de significância a ele associado.

5.2. Presença de irmãos na família

Devido ao destaque que a literatura tem dado ao impacto que os irmãos têm no desenvolvimento da compreensão emocional das crianças (Cutting & Dunn, 2006; Farina *et al.*, 2007; Pears & Moses, 2003; Farhadian *et al.*, 2010), optou-se por analisar se a existência de irmãos influencia o desenvolvimento da compreensão das emoções (Hipótese 4b). Para tal, foi utilizado o teste não paramétrico U de Mann Whitney ($z=435.000$; $p=.226$), o qual não demonstrou diferenças estatisticamente significativas ao nível da compreensão das emoções em função da presença de irmãos na família.

5.3. Atividades extracurriculares e compreensão das emoções

Admitindo que as atividades extracurriculares contribuem para a promoção do desenvolvimento infantil, considerou-se a hipótese de atividades integradas em perfis específicos (desportivas, artísticas e clubes e organizações académicas) poderem desempenhar um papel preponderante no desenvolvimento da compreensão emocional nas crianças (Hipótese 4c). Assim, tentámos perceber se existem diferenças estatisticamente significativas ao nível da compreensão das emoções entre as crianças que frequentam atividades desportivas, artísticas e clubes e organizações académicas e as que não o fazem. Contudo, através do teste não paramétrico U de Mann Whitney, foi possível verificar que tal não acontece. Crianças praticantes de atividades desportivas não são mais competentes

emocionalmente do que as que não as praticam ($z=535.000$; $p=.606$). O mesmo se sucede em relação às crianças que praticam atividades artísticas ($z=655.000$; $p=.461$) e frequentam clubes e organizações académicas ($z=514.500$; $p=.608$) e as que não se envolvem nesses tipos de atividades.

6. Análise das competências sociais em função de variáveis familiares e frequência de atividades extracurriculares

6.1. Nível de escolaridade e situação profissional dos pais

Considerando que, de acordo com alguns autores (Richman *et al.*, 1992; Hoff *et al.*, 2002; Conger *et al.*, 1992), as habilitações literárias e a situação profissional dos pais pode ter impacto no desenvolvimento de competências sociais das crianças, procurou-se verificar se existem diferenças significativas ao nível das competências sociais em função do nível de escolaridade e situação profissional dos pais (Hipótese 5a). À semelhança do que se verificou em relação às competências emocionais, através do teste não paramétrico U de Mann Whitney, foi possível verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas ao nível das competências sociais em função das habilitações literárias ($z=648.500$; $p=.674$) e profissões dos pais ($z=673.000$; $p=.831$). Contudo, não sucedeu o mesmo em relação às mães. De facto, foi possível observar diferenças estatisticamente significativas ao nível das competências sociais ($z=314.500$; $p=.003$) e, mais especificamente, do relacionamento com os pares ($z=367.000$; $p=.016$), da autogestão ($z=323.500$; $p=.004$) e do comportamento académico ($z=287.500$; $p=.001$) em função do nível de escolaridade das progenitoras, sendo as crianças cujas mães apresentam um nível de escolaridade superior as que revelaram resultados mais elevados ao nível das competências sociais (cf. Tabela 18). No que diz respeito à situação profissional das progenitoras, foi possível concluir que esta tem um impacto significativo sobre o desenvolvimento das competências sociais das crianças ($z=461.000$; $p=.008$), nomeadamente no seu relacionamento com os pares ($z=518.000$; $p=.038$), autogestão ($z=506.500$; $p=.028$) e comportamento académico ($z=565.500$; $p=.008$), sendo que crianças cujas mães desempenham profissões mais qualificadas (profissões que integram quadros superiores de administração pública e quadros superiores de empresa e profissões intelectuais e científicas) demonstraram ser socialmente mais competentes (cf. Tabela 19).

Tabela 18. Diferenças na Escala de Competência Social total e respetivas subescalas das ECSC-2 em função da escolaridade da mãe

	1.º, 2.º, 3.º ciclos e ensino secundário (N=27)		Ensino superior (N=51)		Total (N=80)			
	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.	z	p
ECS (TOT)	110.84	23.83	129.48	18.15	125.05	21.05	314.500	.003
ECS (RP)	46.53	12.35	53.98	9.18	52.21	10.44	367.000	.016
ECS (AG)	35.74	6.71	40.87	6.10	39.65	6.58	323.500	.004
ECS (CA)	28.58	7.64	34.62	5.74	33.19	6.71	287.500	.001

As competências sociais e o desenvolvimento da compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 10 anos

Joana Neiva Oliva Teles (joana.oliva.teles@hotmail.com) 2015

Tabela 19. Diferenças na Escala de Competência Social total e respectivas subescalas das ECSCE-2 em função da situação profissional da mãe

	Quadros superiores de administração pública, dirigentes, quadros superiores de empresa e especialistas das profissões intelectuais e científicas (N=48)		Outras profissões e/ou desempregados (N=30)		Total (N=78)			
	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.	Z	p
ECS (TOT)	129.90	18.22	116.87	22.81	125.05	21.05	461.000	.008
ECS (RP)	54.21	9.29	48.97	11.22	52.21	10.44	518.000	.038
ECS (AG)	41.04	5.61	37.43	7.33	39.65	6.58	506.500	.028
ECS (CA)	34.65	5.71	30.47	7.49	33.19	6.71	465.500	.008

6.2. Presença de irmãos na família

Tendo em consideração a opinião de alguns autores (Kitzmann *et al.*, 2002; Jiao *et al.*, 1986), colocou-se a hipótese de que a presença de irmãos na família pode contribuir para o desenvolvimento de competências sociais por parte das crianças, tendo-se procedido à análise da influência da existência de irmãos no desenvolvimento destas competências (Hipótese 5b). Deste modo, utilizando o teste não paramétrico U de Mann Whitney, verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas nas médias das competências sociais dos sujeitos ($z=288.500$; $p=.004$), incluindo nos valores médios das subescalas “Relacionamento com os Pares” ($z=315.500$; $p=.010$), “Autogestão” ($z=357.500$; $p=.036$) e “Comportamento Académico” ($z=255.500$; $p=.001$), derivadas da existência de irmãos (cf. Tabela 20). Neste sentido, procurou-se ainda compreender se existia uma associação positiva significativa entre o número de irmãos dos sujeitos e as suas competências sociais, o que se verificou ($r=.328$; $p<0.01$) (cf. Tabela 21).

Tabela 20. Diferenças na Escala de Competência Social total e respectivas subescalas das ECSCE-2 em função da existência de irmãos

	Tem irmãos (N=63)		Não tem irmãos (N=17)		Total (N=80)			
	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.	Z	p
ECS (TOT)	129.22	17.92	109.59	24.92	125.05	21.05	288.500	.004
ECS (RP)	54.00	9.39	45.59	11.71	52.21	10.44	315.500	.010
ECS (AG)	40.48	6.33	36.59	6.76	39.65	6.58	357.500	.036
ECS (CA)	34.75	5.23	27.41	8.44	33.19	6.71	255.000	.001

Tabela 21. Correlações de Pearson entre a Escala de Competência Social total e respetivas subescalas das ECSCE-2 e o número de irmãos

	ECS (RP)	ECS (AG)	ECS (CA)	ECS (TOT)
N_irmãos	.244*	.286*	.369**	.328**

**A correlação é significativa ao nível 0.01

*A correlação é significativa ao nível 0.05

6.3. Atividades extracurriculares e as competências sociais

Assumindo novamente que as atividades extracurriculares contribuem para a promoção do desenvolvimento infantil, considerou-se a hipótese de que atividades integradas em perfis específicos (desportivas, artísticas e clubes e organizações académicas) poderem desempenhar um papel determinante no desenvolvimento de competências sociais nas crianças (Hipótese 5c). Assim, tentámos perceber se existem diferenças estatisticamente significativas ao nível das competências sociais entre as crianças que frequentam atividades desportivas, artísticas e clubes e organizações académicas e as que não o fazem. No entanto, através do teste não paramétrico U de Mann Whitney, foi possível verificar que tal não sucede. Crianças praticantes de atividades desportivas não são mais competentes socialmente do que as que não as praticam ($z=519.500$; $p=.497$). O mesmo acontece em relação às crianças que praticam atividades artísticas ($z=665.000$; $p=.515$) e frequentam clubes e organizações académicas ($z=456.000$; $p=.240$) e as que não o fazem.

V - Discussão

O principal objetivo deste estudo consistiu em analisar a relação entre as competências sociais e o desenvolvimento da compreensão das emoções em crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos. Para tal, recorreu-se à aplicação do *Test of Emotion Comprehension* para uma avaliação da compreensão das emoções e à Escala de Competência Social das *Escala de Comportamento Social em Contexto Escolar-2* para avaliar as competências sociais das crianças. Adicionalmente, pretendeu-se estudar o impacto de variáveis sociodemográficas no desenvolvimento de competências sociais e da compreensão emocional nas crianças e, do mesmo modo, se estas duas competências diferem consoante a idade.

De acordo com alguns estudos realizados neste sentido (Trentacosta & Fine, 2010; Pons, Doudin, Harris & de Rosnay, 2002; Farina & Belacchi, 2010), esperava-se que existisse uma associação positiva significativa entre as competências sociais das crianças (avaliadas pelos professores) e a sua compreensão das emoções. De facto, verificou-se uma correlação fraca a moderada entre estes dois construtos, tendo-se constatado uma relação mais forte entre a compreensão emocional e a subescala “Relação com os Pares”, como seria de esperar, uma vez que crianças com uma melhor compreensão das emoções estabelecem relações sociais mais positivas (Trentacosta & Fine, 2010; Blandon *et al.*, 2010; Pavarini *et al.*, 2011). Verificou-se ainda, uma correlação significativa entre duas componentes da compreensão das emoções, nomeadamente as componentes “Desejo” e “Misto”, e a subescala

“Relação com os Pares”. Tal sugere que a capacidade da criança compreender que as respostas emocionais dos outros são influenciadas pelos seus desejos e que, perante a mesma situação, é possível responder com várias emoções contraditórias promove um melhor relacionamento com os pares.

Sendo amplamente referido na literatura que a compreensão das emoções se desenvolve com a idade, analisámos se as crianças aperfeiçoam o processo de compreensão das emoções à medida que vão crescendo. Verificámos que existem diferenças estatisticamente significativas entre os 6 e os 8 anos, os 6 e os 9 e 10 anos, os 7 e os 8 anos e os 7 e 9 e 10 anos. Apesar de não se verificarem diferenças estatisticamente significativas entre os 6 e os 7 anos e os 8 e os 9 e 10 anos, a progressão entre os 6 e os 10 anos é bastante evidente. Estes resultados confirmam, portanto, a ideia de que a compreensão das emoções se desenvolve com a idade, indo assim de encontro à perspetiva e evidências recolhidas por muitos autores (eg. Farina *et al.* 2007; Albanese *et al.* 2010; Pons *et al.* 2003; Pons *et al.* 2004).

No que diz respeito às competências sociais, não foi notada uma evolução das mesmas consoante a idade da criança, pelo menos nas faixas etárias que integram o grupo de crianças que analisámos isto é, não se verificou que as crianças mais velhas sejam mais competentes socialmente, embora esta ideia tenha sido defendida por alguns autores (Cecconello & Koller, 2003; Mondell & Teyler, 1981).

Quanto às habilitações literárias dos pais e às suas situações profissionais, verificou-se que estas não influenciam o nível geral de compreensão das emoções, não estando os resultados obtidos de acordo com os que foram referidos por outros autores (eg. Rubens & Mills, 1992; Cutting & Dunn, 1999), que concluíram que as características socioeconómicas do contexto familiar (eg. ocupação profissional dos pais e grau de escolaridade) contribuem fortemente para o desenvolvimento da compreensão das emoções.

Contudo, o mesmo não sucede em relação às competências sociais das crianças, tendo sido possível verificar que as habilitações literárias e a profissão desempenhada pela mãe influenciam positivamente estas competências. Ou seja, crianças com mães que têm um nível de escolaridade superior e que desempenham profissões mais qualificadas revelaram ser socialmente mais competentes. Tais resultados vêm realçar a ideia de Richman *et al.* (1992) de que a responsividade materna é positivamente influenciada pelo nível de escolaridade da mesma, bem como a de Hoff *et al.* (2002) de que as mães com níveis de escolaridade mais elevados tendem a fornecer informação mais explícita aos filhos do que as mães com níveis educativos inferiores.

Não encontramos diferenças significativas nas médias da compreensão das emoções dos sujeitos resultantes da influência da presença de irmãos na família, pelo que não podemos concluir que estes fatores influenciam a capacidade de compreensão das emoções das crianças, pelo menos no grupo que analisámos. Alguns autores chegaram a conclusões diferentes, como é o caso de Farhadian *et al.* (2010), de Farina *et al.* (2007) e Pears e Moses (2003), que verificaram que a compreensão das emoções nas crianças é superior quando estas têm irmãos nas suas famílias. No entanto, observámos diferenças

estatisticamente significativas nas médias das competências sociais das crianças derivadas da influência da presença de irmãos na família, tendo-se também constatado que quantos mais irmãos uma criança tem mais socialmente competente se torna. Autores como Kizmann *et al.* (2002) e Jiao *et al.* (1986) chegaram igualmente a resultados semelhantes a estes.

Apesar de se terem encontrado poucos estudos referentes às atividades extracurriculares e à sua influência no desenvolvimento emocional, sabendo que estas influenciam positivamente o desenvolvimento social, educacional, cívico e físico das crianças e adolescentes (Christensen *et al.*, 2011), foi considerada a hipótese de estas desempenharem um papel importante na promoção do desenvolvimento da compreensão das emoções. No entanto, uma vez que apenas 6,3% da amostra não se encontra a frequentar qualquer atividade extracurricular, não nos pareceu prudente analisar se crianças que frequentam atividades extracurriculares têm uma melhor compreensão das emoções do que aquelas que não as frequentam. Deste modo, atendendo ao grande número de atividades frequentadas pelas crianças e à sua diversidade, pareceu-nos interessante, tendo por base o estudo desenvolvido por Larson e Hansen (2006), analisar se a frequência de diferentes tipos de atividades extracurriculares influenciam a compreensão emocional. Ou seja, se crianças que praticam atividades desportivas revelam uma maior compreensão emocional do que as que não o fazem, e assim sucessivamente para as restantes categorias. Foi efetuada a mesma análise em relação às competências sociais. Contudo, não se verificaram quaisquer tipos de diferenças significativas ao nível da compreensão das emoções e das competências sociais, tendo em consideração a frequência de atividades extra curriculares de um determinado perfil.

VI - Conclusões

Os resultados obtidos através deste estudo permitem-nos concluir que existe uma relação positiva significativa entre o desenvolvimento da compreensão das emoções e as competências sociais das crianças (eg. Izard, 2001; Pons *et al.*, 2002; Mostow *et al.*, 2002; Ensor e Huges *et al.*, 2005; Trentacosta & Fine *et al.*, 2010; Farina & Belachi, 2010), sendo esta associação mais forte entre o nível de compreensão emocional e o relacionamento das crianças com os pares. Adicionalmente, foi também possível verificar um desenvolvimento evidente da compreensão das emoções entre os 6 e os 10 anos de idade, verificando-se uma maior capacidade para utilizar adequadamente as emoções nas suas diferentes componentes por parte das crianças, com o aumento da idade (eg. Pons *et al.*, 2004; Farina *et al.*, 2007; Albanese *et al.*, 2010). Contudo, o mesmo não sucedeu em relação às competências sociais. O seu desenvolvimento não parece ser influenciado pela idade. Crianças mais velhas não são necessariamente socialmente mais competentes do que as mais novas.

No que diz respeito às variáveis socio demográficas consideradas neste estudo (nível socio económico dos pais, presença de irmãos a família e o tipo de atividades extra curriculares frequentadas), é possível afirmar que estas não parecem ter um impacto significativo no desenvolvimento da compreensão das emoções. Pelo contrário, relativamente às competências sociais, foram

As competências sociais e o desenvolvimento da compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 10 anos

encontradas diferenças estatisticamente significativas em função do nível socioeconómico das mães das crianças. De acordo com estudos desenvolvidos por alguns autores (eg. Hoff *et al.*, 2002; Richman *et al.*, 1992), mães com níveis de escolaridade mais elevados são mais responsivas, fornecendo, desta forma, informação mais explícita aos seus filhos. Tal pode sugerir que, crianças com mães de um elevado nível socioeconómico, tendem a ser socialmente mais competentes. A presença de irmãos na família foi também uma variável que revelou ter impacto no desenvolvimento das competências sociais das crianças em estudo, isto é, as crianças que demonstraram ser socialmente mais competentes foram aquelas que têm pelo menos um irmão, tendo sido ainda verificada a existência de uma correlação moderada entre as competências sociais e o número de irmãos, o que significa que as crianças com um maior número de irmãos tendem a revelar mais competências sociais. Resultados semelhantes tinham já sido apontados por alguns estudos (eg. Kitzmann *et al.*, 2002; Jiao *et al.*, 1986). Segundo estes, crianças filhas únicas são menos socialmente prestigiadas e, conseqüentemente, menos preferidas pelo grupo de pares, estando mais propensas a ser vitimizadas, bem como agressivas.

Em suma, tendo por base os resultados obtidos, é possível afirmar que a compreensão das emoções e as competências sociais das crianças se encontram positivamente correlacionadas (embora essa correlação seja relativamente moderada), sendo a idade um fator determinante do desenvolvimento da compreensão emocional, e o nível socioeconómico e a presença de irmãos na família aspetos importantes para o desenvolvimento da competência social.

É importante mencionar que existem algumas limitações na presente investigação que dizem respeito ao instrumento utilizado para avaliar a compreensão das emoções e, mais especificamente, à caracterização da amostra recolhida.

Em relação à adaptação do TEC para a sua aplicação em português de Portugal, deverá ser considerada a possibilidade de se modificar a condição emocional neutra “bem” para outra, tal como “normal”, uma vez que foi possível notar durante a aplicação do instrumento que muitos sujeitos consideravam que estar bem era sinónimo de estar feliz, o que poderá ter enviesado as suas respostas. É também de referir que num dos itens relativos à componente “Causa Externa”⁴, se verificaram interpretações erradas acerca da história apresentada. A personagem da história estaria numa situação presumidamente neutra do ponto de vista emocional, embora muitos dos sujeitos tivessem considerado (tendo explicado a sua interpretação quando questionados) que esta sentia uma emoção de valência negativa, por estar numa situação que para eles é aborrecida (sentem-se desagradadas por terem que estar de pé à espera do autocarro que os leva para a escola).

No que diz respeito à amostra utilizada, pode dizer-se que se trata de uma amostra de conveniência, tendo sido selecionada pela sua facilidade de acesso e predisposição para colaborar. É uma amostra bastante homogénea,

⁴ “Este menino está em pé na paragem do autocarro. Como é que este menino se está a sentir? Ele está feliz, triste, com raiva ou bem?”

As competências sociais e o desenvolvimento da compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 10 anos

Joana Neiva Oliva Teles (joana.oliva.teles@hotmail.com) 2015

de um nível socioeconómico médio elevado, como se pode ver pela caracterização da mesma, tendo a maior parte dos pais das crianças um elevado grau de escolaridade (ensino superior) e profissões altamente qualificadas. Este facto pode justificar, de alguma forma, a baixa variabilidade dos resultados, essencialmente ao nível das competências sociais. Deste modo, talvez fosse interessante analisar futuramente se, uma amostra simultaneamente mais heterogénea e alargada, isto é, mais equilibrada no que diz respeito ao nível socioeconómico familiar das crianças, poderá revelar uma relação mais forte entre o desenvolvimento da compreensão emocional e as competências sociais, bem como diferenças mais significativas em função das características sociodemográficas das famílias. Poderia também constituir um desafio interessante, investigar o impacto das competências sociais e emocionais no sucesso académico, uma vez que nos últimos anos se têm desenvolvido estudos neste sentido (eg. Hecke, *et al.*, 2007; Ladd, *et al.*, 1999; Lemos & Meneses, 2002; Wentzel, 2003; Denham, 2007; Machado, *et al.*, 2008; Wentzel, 2009; Izard, *et al.*, 2001) que revelaram que crianças socialmente e emocionalmente mais competentes tendem a ser academicamente mais bem sucedidas, isto é, demonstrando-se mais motivadas para a aprendizagem e obtendo, deste modo, melhores resultados.

Não ignorando as limitações referidas, o presente estudo revelou-se importante na medida em que contribuiu para reforçar a ideia de muitos autores de que a compreensão das emoções e as competências sociais se relacionam positivamente, realçando a importância de um elevado conhecimento das emoções para o estabelecimento de relações sociais positivas. Estudos como este apontam para o papel relevante que estas competências, sociais e emocionais, desempenham para a ativação do desenvolvimento psicológico positivo, e, conseqüentemente, para a necessidade de intervenção nestes domínios. A promoção destas competências é fundamental para obter sucesso (Elksnin & Elksnin, 2004 cit. in Raimundo, 2012), não apenas na escola, mas também na vida adulta (Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett & Weissberg, 2000 cit. in Raimundo, 2012), uma vez que estas são preditoras de saúde mental e de um bom desempenho académico (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria & Knox, 2009; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011 cit. in Raimundo, 2012), sendo que a sua ausência se encontra associada a dificuldades comportamentais (Domitrovich, Bradshaw, Greenberg, Embry, Poduska & Ialongo, 2010 cit. in Raimundo, 2012), pessoais, sociais e académicas (Durlak *et al.*, 2011 cit. in Raimundo, 2012). Deste modo, intervir neste sentido, deverá ser uma prioridade, tendo em conta que, embora a promoção social e emocional devesse ocorrer precocemente no seio familiar (Raimundo, 2012), muitas crianças não beneficiam desta aprendizagem em casa e na comunidade (Caldarella, Christensen, Kramer & Kronmiller, 2009 cit. in Raimundo, 2012). Assim, a escola surge como um ambiente ideal para a implementação de programas de prevenção (Cooke, Ford, Levine, Bourke, Newell & Laidus, 2007 cit. in Raimundo, 2012) para uma promoção eficaz da saúde e do bem-estar juvenil (Humphrey, Kalambouka, Wigelsworth, & Lendrum, 2010 cit. in Raimundo, 2012).

Bibliografia

- Albanese, O., de Stasio, S., di Chiacchio, C., Fiorilli, C., & Pons, F. (2010). Emotion comprehension: The impact of nonverbal intelligence. *The Journal of Genetic Psychology, 171*(2), 101-115.
- Alves, D. R. P. (2006). *O emocional e o social na idade escolar: Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares*. Tese de Mestrado, FPCE – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, Portugal.
- Banerjee, M. (1997). Hidden emotions: preschoolers' knowledge of appearance-reality and emotion display rules. *Social Cognition, 15*(2), 107-132.
- Blandon, A. Y., Calkins, S. D., Grimm, K. J., Keane, S. P., & O'Brien, M. (2010). Testing a developmental cascade model of emotional and social competence and early peer acceptance. *Development and Psychopathology, 22*, 737-748.
- 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.
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review, 26*, 264-278.
- Carmona, M., & Cardoso, C. (2011). *Compreensão emocional: A compreensão causal das emoções em crianças de idade escolar* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, 2011).
- Caspi, A., & Roberts, B. W. (2001). Personality development across life course: The argument for change and continuity. *Psychological Inquiry, 12*, 49-66.
- Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L., & Braungart, J. M. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development, 63*, 603-618.
- Cecconello, A. M. & Koller, S.H., (2003). Avaliação da competência social em crianças em situação de risco. *Psico-USF, 8*(1), 1-9.
- Conger, R.D., Conger, K.J., Glen, H. Jr., Lorenz, F.O., Simons, R. I., & Whitbeck, L. B. (1992). A Family Process Model of Economic Hardship and Adjustment of Early Adolescent Boys. *Child Development, 63*, 526-541.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74-101.
- Cristensen, K., Scheider, B., & Butler, D. (2011). Families with school-age children. *The Future of Children, 21*(2), 69-90.
- Cummings, K. D., Kaminski, R. A., & Merrell, K. W. (2008). Advances in the assessment of social competence: Findings from a preliminary investigation of a general outcome measure for social behavior. *Psychology in the Schools, 45*, 930-946.
- Cutting, A., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding,

- language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70(4), 853-865.
- Cutting, A. & Dunn, J. (2006). Conversations with siblings and with friends: Links between relationship quality and social understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 73-87.
- Denham, S. (1998). *Emotion development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognitie, Creier, Comportament / Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1-48.
- 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.
- Dunn, J. (1983). Sibling relationships in early childhood. *Child Development*, 54, 787-811.
- Dworkin, J. B., Larson, R., & Hansen, D. (2003). Adolescents' accounts of growth experiences in youth activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 17-26.
- Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2002). Children's emotion-related regulation. In H. Reese & R. Kail (Eds.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 30, pp. 189-229). San Diego, CA: Academic.
- Ekman, P. (1999). Basic Emotions. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *The handbook of cognition and emotion* (45-60). Sussex, U.K.: John Wiley & Sons Ltd.
- Ensor, R., & Huges, C. (2005). More than talk: Relations between emotion understanding and positive behaviours in toddlers. *The British Journal of Developmental Psychology*, 23, 343-363.
- Farhadian, M., Abdullah, R., Mansor, M., Redzuan, M., Kumar, V., & Gazanizad, N. (2010). Theory of mind, birth order, and siblings among preschool children. *American Journal of Scientific Research*, 7, 25-35.
- 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.
- Fridja, N. H. (2009). Emotion experience and its varieties. *Emotion Review*, 1(3), 264-271.
- Garner, P. W. (1999). Continuity in emotion knowledge from preschool to middle-childhood and relation to emotion socialization. *Motivation and Emotion*, 23(4), 247-266.
- Gomes, E. (2008). *Validação da versão portuguesa de uma escala de competências sociais para crianças*. (Tese de Mestrado não publicada), ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, Portugal.
- Gresham, F. M. (1981). Social skills training with handicapped children: A review. *Review of Educational Research*, 51(1), 139-176.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1984). Assessment and classificativo of

- children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13, 292-301.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Gunter, K. L. (2007). Emotional understanding and social behavior in school age children. *The Undergraduate Journal of Psychology*, 20, 1-7.
- Harris, P. (2008). Children's understanding of emotion. In M. Lewis, J. Haviland-Jones, & L. Feldman-Barrett (Eds), *Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press.
- Harter, S., & Buddin, B. J. (1987). Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology*, 23(3), 388-399.
- Hartup, W. W. (1992). Peer relations in early and middle childhood. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.) *Handbook of social development* (pp. 257-281). New York: Plenum Press.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13
- Hay, D. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 29-71.
- Hecke, A.V.V., Mundy, P.C., Francoise, C., Acra, J.J., Block, C., Delgado, E., & Meyer, J. A. (2007). Infant joint attention, temperament, and social competence in preschool children. *Child Development*, 28, 53-69.
- Hoff, E., Laursen, B. & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol.2: Biology and ecology of parenting* (2.^a Ed., pp. 231-252). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Izard, C., Schultz, D., Youngstrom, E., & Ackerman, B. (1999-2000). Temperament, Cognitive ability, emotion knowledge, and adaptive social behavior. *Imagination, Cognition and Personality*, 19(4), 305-330.
- Izard, C. E. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion*, 1, 249-257.
- 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.
- Izard, C. E. (2007). Basic emotion, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2, 260-280.
- Izard, C. E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*, 2(4), 363-370.
- Jiao, S., Ji, G., & Jing, Q. (1986). Comparative study of behavioral qualities of only children and sibling children. *Child Development*, 57, 357-361.
- Kitzmann, K. M., Cohen, R., & Lockwood, R. L. (2002). Are only children missing out? Comparison of the peer-related social competence of

- only children and siblings. *Journal of Social and Personal Relationships*, 19, 299-316.
- Kliewer, W. (1991). Coping in middle childhood: relations to competence, type A behavior, monitoring, blunting, and locus of control. *Developmental Psychology*, 27, 689-697.
- Kuperschmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61, 1350-1362.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Lagattuta, K., & Wellman, H. (2001). Thinking about the past: Early knowledge about links between prior experience, thinking, and emotion. *Child Development*, 72(1), 82-102.
- Larson, R. W., & Hansen, D. M. (2006). Differing profiles of developmental experiences across types of organized youth activities. *Developmental Psychology*, 42(5), 849-863.
- Lemos, M. & Meneses, H. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, 267-274.
- Levenson, R. (2011). Basic emotions questions. *Emotion Review*, 3(4), 379-386.
- Lopes, J. A., Rutherford, R. B., Cruz, M. C., Mathur, S. R., & Quinn, M. M. (2006). *Competências Sociais: aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI), 463-478.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1977). Imitation of facial and manual gestures in human neonates. *Science*, 198, 75-78.
- Merrell, K. W. (2002) *School Social Behavior Scales, Second Edition*. Eugene, OR: Assessment-Intervention Resources.
- Merrell, K., & Gimpel, G. (2014). *Social skills of children and adolescents: conceptualization, assessment, treatment*. Canada: Taylor and Francis.
- Mondell, S. & Tyler, F. B. (1981). Child psychosocial competence and its measurement. *Journal of Pediatric Psychology*, 6, 145-154.
- Mostow, A. J., Izard, C. E., Fne, S., & Trentacosta, C. J. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73, 1775-1787.
- Nunner-Winkler, G., & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 59, 1323-1338.
- Oatley, K., & Jenkins, J. M. (1996-1998). *Compreender as emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Oberle, E., Schonrt-Reichl, K. A., & Thomson, K. C. (2010). Understanding the link between social and emotional well-being and peer relations

- in early adolescence: gender specific predictors of peer acceptance. *J Youth Adolescence*, 39, 1330-1342.
- Pavarini, G., Loureiro, C., & Souza, D. (2011). Compreensão de emoções, aceitação social e avaliação de atributos comportamentais em crianças escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 135-143.
- Pears, K., & Moses, L. (2003). Demographics, parenting, and theory of mind in preschool children. *Social Development*, 12, 1-20.
- Pons, F., Doudin, P. A., Harris, P. & 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., & de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 347-353.
- Pons, F., Harris, P., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152.
- Pons, F., & Harris, P. L. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition & Emotion*, 19(8), 1158-1174.
- Quay, H. C. (1986). Classification. In H. C. Quay & J. S. Werry (Eds.), *Psychopathological disorders of childhood* (3rd ed., pp. 1-34). New York: Wiley.
- Raimundo, R. C. P. (2012). “Devagar se vai ao longe”: Avaliação da eficácia e da qualidade da implementação de um programa de promoção de competências socioemocionais em crianças. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia, Lisboa, Portugal.
- Raimundo, R., Carapito, E., Pereira, A. I., Marques-Pinto, A., Lima, L., & Ribeiro, T. (2012). School social behavior scales (SSBS-2): An adaptation study of the portuguese version of the social competence scale. *Spanish Journal of Psychology*, 15, 1473-1484.
- Richman, A., Miller, P. & LeVine, R. (1992). Cultural and educational variations in maternal responsiveness. *Developmental Psychology*, 28, 4, 614-621.
- Rieffe, C., Terwogt, M., & Cowan, R. (2005). Children's understanding of mental states as causes of emotions. *Infant and Child Development*, 14, 259-272.
- Roazzi, A., Dias, M., Minervino, C., Roazzi, M., & Pons, F. (2008). Children's understanding of emotion: A cross-cultural investigation of emotion comprehension using the Test of Emotion Comprehension (TEC).
- Rubin, K. & Mills, R. (1992). Parent thoughts about children's socially adaptive and maladaptive behaviors: Stability, change and individual differences, In I. Sigel, A. McGillicuddy-DeLisi & J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (2a Ed., pp. 41-69). Hillsdale; Lawrence Erlbaum

- Associates, Publishers.
- Saarni, C. (1997) Coping with aversive feelings. *Motivation and Emotion*, 21(1), 45-63
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. The Guilford series on social and emotional development. New York, NY, Us: The Guildford Press.
- Thompson, R. (1987). Development of children's inferences of the emotions of others. *Developmental Psychology*, 23(1), 124-131.
- 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.
- Trentacosta. C., & Fine, S. (2010). Emotion knowledge, social competence and behavioral problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19, 1-29.
- Vaughn, S., & Hogan, A. (1990). Social competence and learning disabilities: A prospective study. In H. L. Swanson & B. K. Keogh (Eds.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues* (pp. 175-191). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wentzel, K. R. (2003). School adjustment. In W. M. Reynolds & G. J. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 235-258). New York: Wiley.
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: The Guilford Press.
- Wu, C., Hursh, D. E., Walls, R. T., Stack, S. F., Jr., & Lin, I-An. (2012). The effects of social skills training on the peer interactions of a normative toddler. *Education and treatment of children*, 35(3), 371-388.

Anexos

Anexo A – Pedido de autorização à direção do agrupamento

Anexo B – Pedido de autorização aos encarregados de educação

Anexo C – Questionário socio demográfico para pais

Anexo D – Itens da Escala de Competência Social das *School Social Behavior Scales-2* (SSBS-2; Merrell, 2002) – Adaptação portuguesa

Anexo E – Folha de respostas do *Test of Emotion Comprehension* (TEC; Pons & Harris, 2000; Pons, Harris & de Rosnay, 2004) – Adaptação portuguesa

Anexo F - Exemplos de itens do Test of Emotion Comprehension (TEC; Pons & Harris, 2000; Pons, Harris & de Rosnay, 2004) – Adaptação portuguesa

DECLARAÇÃO DE INVESTIGAÇÃO

Exmo. Diretor do Agrupamento

Escolas José Estêvão,

Joana Neiva Oliva Teles a frequentar o mestrado de Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, está a realizar a sua tese de mestrado intitulada de *“As Competências Sociais e o desenvolvimento da Compreensão das Emoções em crianças dos 6 aos 10 anos”*.

Este estudo tem como objetivo geral analisar a relação existente entre as competências sociais e o desenvolvimento da compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 10 anos, a frequentar o 1.º ciclo.

As competências sociais e as competências emocionais são dimensões fulcrais para a promoção do processo de desenvolvimento e do ajustamento académico ao longo da infância e da adolescência. Neste âmbito, a partir da recolha de dados relativos a estas duas dimensões e da sua cuidada análise, pretende-se apoiar os professores, pais e outros educadores/cuidadores na utilização de atividades e comportamentos adequados para ativar o desenvolvimento psicológico positivo (estabelecimento de relações positivas com os pares e professores, desenvolvimento de comportamentos prosociais e ajustamento académico).

Para tal, será solicitada a colaboração de algumas turmas do 1.º ciclo (nomeadamente, uma de cada ano de escolaridade) para posterior aplicação de vários instrumentos:

- Questionário Socio demográfico para pais;
- TEC (Teste de Compreensão das Emoções);
- Escala de Comportamento Social em Contexto Escolar (ECSCE-2).

Questionário Socio demográfico para pais

Este questionário pretende recolher informações acerca da criança e da sua família. Inclui questões relativas a dados familiares (constituição e identificação do agregado familiar, escolaridade e situação profissional dos pais das crianças) e a atividades extra curriculares frequentadas pelas crianças.

O preenchimento deste questionário por parte dos encarregados de educação decorrerá num contexto de interação entre estes e a responsável pelo projeto.

TEC (Teste de Compreensão das Emoções)

O Test of Emotion Comprehension (TEC) avalia nove componentes da compreensão das emoções (Reconhecimento, Causa externa, Desejo, Crenças, Lembrança, Regulação, Ocultar, Misto e Moralidade) em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 11 anos, incluindo apenas quatro emoções básicas (felicidade, tristeza, medo e raiva) e uma condição neutra (normal).

É constituído por pequenos cenários com desenhos simples, encontrando-se associadas a estas respostas emocionais representadas por expressões faciais.

A apresentação das imagens é acompanhada por uma gravação da leitura de uma pequena história. Posteriormente, é solicitado à criança que indique com uma resposta não-verbal a expressão facial mais adequada.

Escala de Comportamento Social em Contexto Escolar (ECSCE-2)

Esta escala avalia 3 dimensões relativas ao comportamento de crianças e adolescentes em contexto escolar (Autocontrolo, Relação com os pares e Comportamento académico) e descreve comportamentos positivos e adaptativos suscetíveis de conduzir a resultados pessoais e sociais positivos para os alunos.

O professor terá que responder se o aluno exibiu ou não, nos últimos três meses, os comportamentos descritos numa escala de 1 a 5 (1= nunca, 2= poucas vezes, 3= às vezes, 4= bastantes vezes, 5= muito frequentemente).

Neste sentido, gostaria que V/Exma., concedesse a autorização para a recolha da amostra, preenchendo e assinando o documento em anexo.

É de toda a conveniência referir o caráter estritamente confidencial dos dados fornecidos pelos alunos, os quais Joana Neiva Oliva Teles se compromete a não divulgar.

Agradeço desde já a sua colaboração!

Joana Teles

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, abaixo assinado, _____,
Diretor do Agrupamento de Escolas _____, compreendi a
explicação que me foi fornecida acerca do estudo, tomei conhecimento dos objetivos e
métodos previstos, autorizando que a mestranda Joana Neiva Oliva Teles recolha a sua
amostra para investigação nesta escola.

_____, _____ de _____ de _____
(Localidade) (Dia) (Mês) (Ano)

(O Diretor do Agrupamento)

DECLARAÇÃO DE INVESTIGAÇÃO

Exmo. Sr(a).

Encarregado(a) de Educação,

Joana Neiva Oliva Teles a frequentar o mestrado de Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, está a realizar a sua tese de mestrado intitulada de *“As Competências Sociais e o desenvolvimento da Compreensão das Emoções em crianças dos 6 aos 10 anos”*.

Este estudo tem como objetivo geral analisar a relação existente entre as competências sociais e o desenvolvimento da compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 10 anos, a frequentar o 1.º ciclo.

As competências sociais e as competências emocionais são dimensões fulcrais para a promoção do processo de desenvolvimento e do ajustamento académico ao longo da infância e da adolescência. Neste âmbito, a partir da recolha de dados relativos a estas duas dimensões e da sua cuidada análise, pretende-se apoiar os professores, pais e outros educadores/cuidadores na utilização de atividades e comportamentos adequados para ativar o desenvolvimento psicológico positivo (estabelecimento de relações positivas com os pares e professores, desenvolvimento de comportamentos prosociais e ajustamento académico).

Para tal, serão aplicados três instrumentos (questionário socio demográfico, questionário que avalia a compreensão das emoções e escala que avalia as competências sociais), os quais **não incluirão dados identificativos** relativos ao educando nem relativamente à sua família.

Os pais/encarregados de educação serão também solicitados a colaborar fornecendo algumas informações simples (dados relativos à zona de residência, nível de escolaridade dos pais/encarregados de educação e frequência de atividades extra curriculares por parte dos seus educandos, etc.).

Neste sentido, gostaria que concedesse a sua autorização para a participação do seu educando, preenchendo e assinando o documento em anexo.

É de toda a conveniência referir o carácter estritamente confidencial dos dados fornecidos pelo aluno, os quais Joana Neiva Oliva Teles se compromete a não divulgar.

Agradeço desde já a sua colaboração!

Joana Teles

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, abaixo assinado, _____,
Encarregado(a) de Educação do aluno(a) _____,
compreendi a explicação que me foi fornecida acerca do estudo, tomei conhecimento dos objetivos e métodos previstos, autorizando que o meu educando(a) participe na investigação de Joana Neiva Oliva Teles.

_____, _____ de _____ de _____
(Localidade) (Dia) (Mês) (Ano)

(Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação)

Questionário Socio demográfico

Este questionário requer que nos indique alguns dados pessoais sobre o seu educando, os quais serão salvaguardados pelo anonimato e pela confidencialidade. Assinale com uma cruz a(s) alternativa(s) que corresponde(m) à situação do seu educando.

1. Género:

- a. Feminino b. Masculino

2. Data de nascimento: ____/____/____

3. Vive com:

- a. Mãe
b. Pai
c. Irmão(s)
d. Outro(s) _____

4. Tem irmãos?

- a. Sim
b. Não

5. Escolaridade:

- a. 1.º ano b. 2.º ano c. 3.º ano d. 4.º ano

6. Já ficou retido(a) alguma vez?

- a. Sim b. Não

7. Freguesia onde reside: _____

8. Profissão da mãe: _____

9. Profissão do pai: _____

10. Escolaridade da mãe:

- 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º, 2.º, 3.º ou 4.º ano)
- 2.º Ciclo do Ensino Básico (5.º ou 6.º ano)
- 3.º Ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º ou 9.º ano)
- Ensino Secundário (10.º, 11.º ou 12.º ano)
- Ensino Superior
- Outro _____

11. Escolaridade do pai:

- 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º, 2.º, 3.º ou 4.º ano)
- 2.º Ciclo do Ensino Básico (5.º ou 6.º ano)
- 3.º Ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º ou 9.º ano)
- Ensino Secundário (10.º, 11.º ou 12.º ano)
- Ensino Superior
- Outro _____

12. Tem alguma atividade extra curricular (ex: desporto, arte, música, etc)?

- a. Sim b. Não

Se sim, qual/quais?

Atividade 1: _____

Atividade 2: _____

Atividade 3: _____

Atividade 4: _____

Frequência semanal

Atividade 1:

- | | | | |
|-------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|
| a. 1 vez/semana | <input type="checkbox"/> | d. 4 vezes/semana | <input type="checkbox"/> |
| b. 2 vezes/semana | <input type="checkbox"/> | e. 5 vezes/semana | <input type="checkbox"/> |
| c. 3 vezes/semana | <input type="checkbox"/> | f. 6 vezes/semana | <input type="checkbox"/> |

Atividade 2:

- | | | | |
|-------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|
| a. 1 vez/semana | <input type="checkbox"/> | d. 4 vezes/semana | <input type="checkbox"/> |
| b. 2 vezes/semana | <input type="checkbox"/> | e. 5 vezes/semana | <input type="checkbox"/> |
| c. 3 vezes/semana | <input type="checkbox"/> | f. 6 vezes/semana | <input type="checkbox"/> |

Atividade 3:

- | | | | |
|-------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|
| a. 1 vez/semana | <input type="checkbox"/> | d. 4 vezes/semana | <input type="checkbox"/> |
| b. 2 vezes/semana | <input type="checkbox"/> | e. 5 vezes/semana | <input type="checkbox"/> |
| c. 3 vezes/semana | <input type="checkbox"/> | f. 6 vezes/semana | <input type="checkbox"/> |

Atividade 4:

- | | | | |
|-------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|
| a. 1 vez/semana | <input type="checkbox"/> | d. 4 vezes/semana | <input type="checkbox"/> |
| b. 2 vezes/semana | <input type="checkbox"/> | e. 5 vezes/semana | <input type="checkbox"/> |
| c. 3 vezes/semana | <input type="checkbox"/> | f. 6 vezes/semana | <input type="checkbox"/> |

Obrigada pela sua colaboração!



Escalas de Comportamento Social em Contexto Escolar (2ª Edição) (ECSCE-2)

Autor: Kenneth W. Merrell (2002)

Escala A - Versão Portuguesa Adaptada: Raimundo, Marques-Pinto & Lima (2007)

INSTRUÇÕES:

Classifique os comportamentos do(a) aluno(a), com base nas suas observações do(a) mesmo(a), durante os últimos três meses.

Coloque, por favor, uma cruz no **1** se o(a) aluno(a) **não exibe** o comportamento em questão ou se não teve oportunidade de o observar; no **2** se ele(a) o exibe **poucas vezes**; no **3** se o exibe **às vezes**; no **4** se o exibe **bastantes vezes**; ou no **5** se o(a) aluno(a) o exibe **muito frequentemente**, baseado no seu julgamento de quão frequentemente ele ocorre. Complete, por favor, todos os itens.

Escala A

	Nunca	Poucas Vezes	Às Vezes	Bastantes Vezes	Muito Frequentemente
1. Cooperar com os outros alunos	1	2	3	4	5
2. Transitar entre diferentes actividades de forma apropriada	1	2	3	4	5
3. Completar os trabalhos escolares sem necessidade de ser lembrado(a) disso	1	2	3	4	5
4. Oferecer ajuda aos outros alunos quando eles o necessitam	1	2	3	4	5
5. Participar activamente em discussões e actividades de grupo	1	2	3	4	5
6. Compreender os problemas e necessidades dos outros alunos	1	2	3	4	5
7. Permanecer calmo(a) quando surgem problemas	1	2	3	4	5
8. Escutar e executar as instruções fornecidas pelos professores	1	2	3	4	5
9. Convidar outros alunos a participar nas actividades	1	2	3	4	5
10. Pedir clarificação sobre instruções dadas, de forma apropriada	1	2	3	4	5
11. Ter capacidades e habilidades que são admiradas pelos colegas	1	2	3	4	5
12. Aceitar os outros alunos	1	2	3	4	5
13. Completar as tarefas, escolares ou outras, de forma independente	1	2	3	4	5
14. Completar as tarefas escolares dentro do tempo determinado	1	2	3	4	5
15. Ceder ou chegar a um compromisso com os colegas quando necessário	1	2	3	4	5
16. Cumprir as regras da escola e da turma	1	2	3	4	5
17. Comportar-se de forma adequada na escola	1	2	3	4	5
18. Pedir ajuda de forma apropriada	1	2	3	4	5

	Nunca	Poucas Vezes	Às Vezes	Bastantes Vezes	Muito Frequentemente
19. Interage com uma grande variedade de colegas	1	2	3	4	5
20. Produz trabalho de qualidade aceitável para o seu nível de competência	1	2	3	4	5
21. É bom a iniciar ou a juntar-se a conversas com os colegas	1	2	3	4	5
22. É sensível aos sentimentos dos outros alunos	1	2	3	4	5
23. Responde de forma apropriada quando é corrigido pelos professores	1	2	3	4	5
24. Controla o seu temperamento quando está zangado(a)	1	2	3	4	5
25. Entra apropriadamente em actividades que já estão a decorrer com os colegas	1	2	3	4	5
26. Tem boas capacidades de liderança	1	2	3	4	5
27. Ajusta-se a diferentes expectativas comportamentais em contextos diversos	1	2	3	4	5
28. Apercebe-se e elogia os feitos dos outros	1	2	3	4	5
29. É assertivo(a) de forma apropriada quando precisa de o ser	1	2	3	4	5
30. É convidado pelos colegas a juntar-se às actividades	1	2	3	4	5
31. Mostra auto-controlo	1	2	3	4	5
32. É admirado(a) ou respeitado(a) pelos colegas	1	2	3	4	5

VERIFIQUE, POR FAVOR, SE RESPONDEU A TODOS OS ITENS

Teste de Compreensão das Emoções

(TEC)

Folha de resposta

Escola:	Data da aplicação:
Série:	Examinador:
Participante:	Duração da aplicação:
Sexo:	Protocolo N.º:
Idade:	

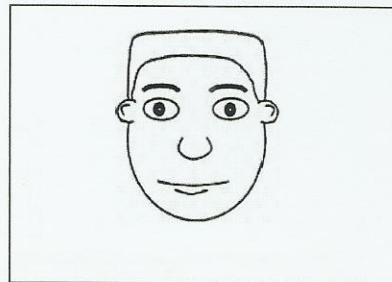
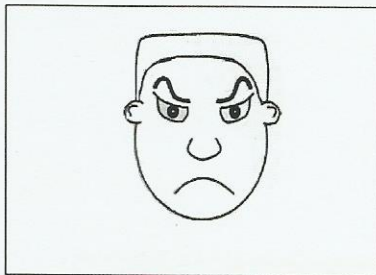
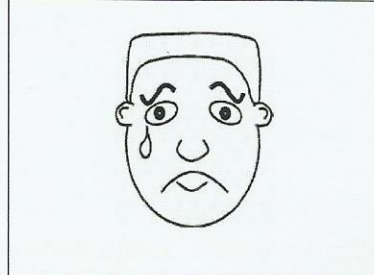
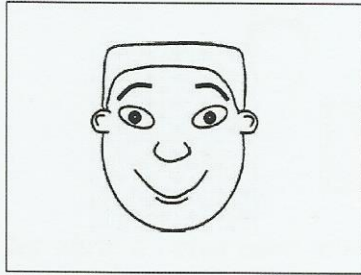
Páginas	Componente	Respostas				Comentários
1	Ia Triste	Feliz	Triste	Com Raiva	Bem	
2	Ib Feliz	Feliz	Triste	Bem	Com Medo	
3	Ic Com Raiva	Feliz	Bem	Com Raiva	Com Medo	
4	Id Bem	Feliz	Triste	Com Raiva	Bem	
5	Ie Com Medo	Feliz	Bem	Com Raiva	Com Medo	
6	Iia Tartaruga	Feliz	Triste	Com Raiva	Bem	
7	Iib Presente	Feliz	Triste	Bem	Com Medo	
8	Iic Irmão	Feliz	Bem	Com Raiva	Com Medo	
9	Iid Ônibus	Feliz	Triste	Com Raiva	Bem	
10	Iie Monstro	Feliz	Bem	Com Raiva	Com Medo	
11	III Controle	T(s) gosta de coca (ajuda) / p(h) não gosta de coca (ajuda)				
11	IIIa T. coca	Feliz	Triste	Bem	Com Medo	
11	IIIb P. N-coca	Feliz	Triste	Bem	Com Medo	
12	III Controle	T(s) não gosta de coca (ajuda) / p(h) gosta de coca (ajuda)				
12	IIIc T. N. Salada	Feliz	Triste	Bem	Com Medo	
12	IIId. P. salada	Feliz	Triste	Bem	Com Medo	
13	IV Controle	O coelho não sabe (ajuda)				
13	IV Lobo-coelho	Feliz	Bem	Com Raiva	Com Medo	
14-16	V Controle	T(s) está feliz (ajuda se triste, bem, com medo)				
17	V Foto	Feliz	Triste	Bem	Com Medo	
18	VI Regulação	Mãos	Faz	Pensa	Nada	
19	VII Bolas de Gude	Feliz	Bem	Com Raiva	Com Medo	
20	VIII Misto	Feliz	Triste/ Com Medo	Feliz/ Com Medo	Com Medo	
21	IX Controle	É malcriado(a) (ajuda)				
22	IX Resistir	Feliz	Triste	Com Raiva	Bem	
22-23	IXb Mãe	Feliz	Triste	Com Raiva	Bem	

Introdução

Obrigada por me ajudares com este trabalho. Eu vou mostrar algumas figuras e depois fazer algumas perguntas. Para cada pergunta deves dar a resposta que aches melhor, apontando para a figura que escolheres. Se houver alguma coisa que não percebas, dizes-me, de acordo?

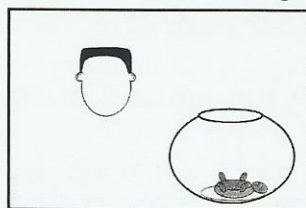
Exemplo da Componente I – Reconhecimento

Vamos olhar para essas quatro figuras. Aponta a pessoa que se sente Triste.

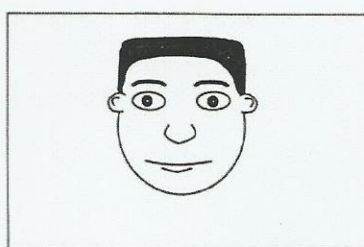
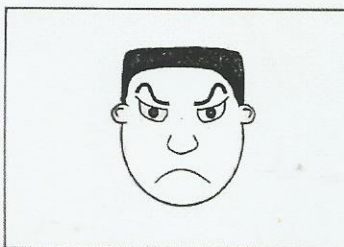
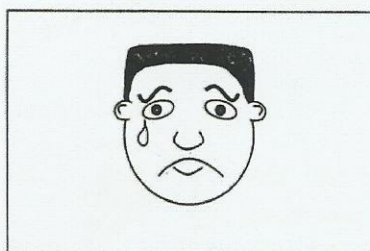
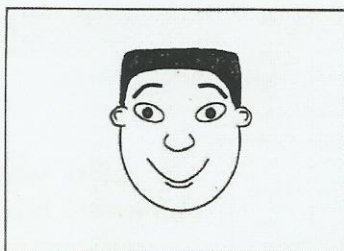


Exemplo da Componente II – Causa Externa

Este menino está a olhar para a sua tartaruga que acabou de morrer.



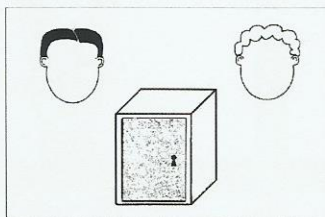
Como é que este menino se está a sentir? Ele está Feliz, Triste, com Raiva ou Bem?



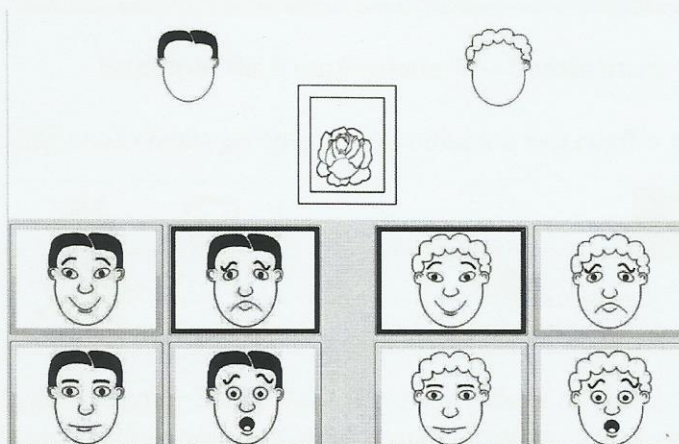
Exemplo da Componente III – Desejo

Este é Toni e este é Pedro. Toni e Pedro estão com muita fome. Toni detesta alface e Pedro gosta muito de alface.

Pergunta de Controle: *Toni gosta de alface? E Pedro gosta de alface?*

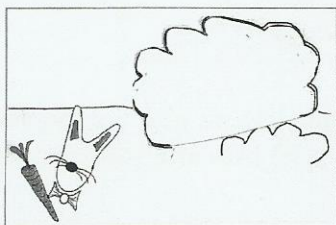


Podes abrir a caixa para mim? Tem uma alface dentro da caixa! Como é que Toni se está a sentir quando vê a alface? Ele está feliz, triste, bem ou com medo? Como é que Pedro se está a sentir quando vê a alface? Ele está feliz, triste, bem ou com medo?

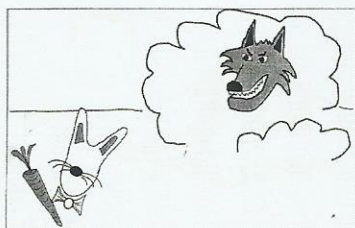


Exemplo da Componente IV - Crença

Este é o coelho do Toni. Ele está a comer uma cenoura. Ele gosta muito de cenoura.



Podes olhar por O lobo está escondido quer comer o coelho.

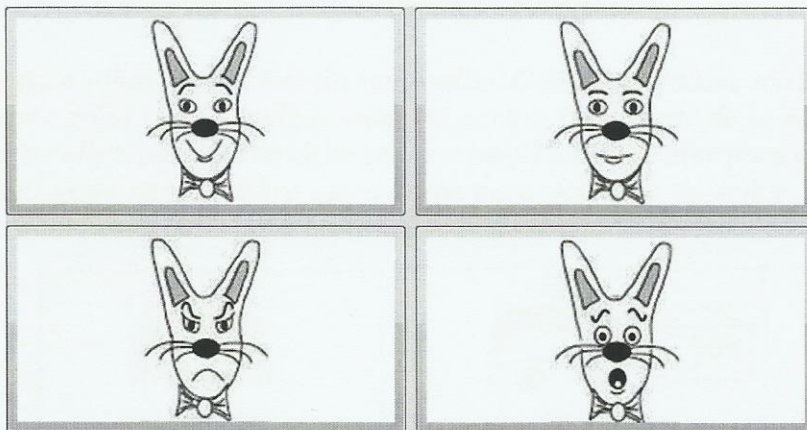


trás dos arbustos? É um lobo. atrás dos arbustos por que ele

Podes colocar o arbusto de volta para que coelho não veja que o lobo está escondido atrás dos arbustos?

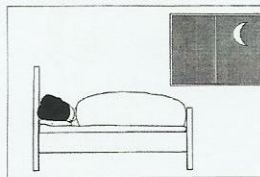
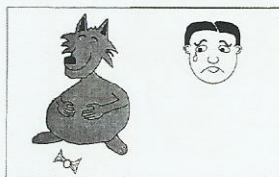
Pergunta de Controle: *O coelho sabe que o lobo está escondido atrás dos arbustos?*

Como se sente o coelho? Ele está feliz, bem, com raiva ou com medo?

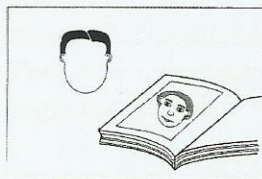


Exemplo da Componente V – Lembrança

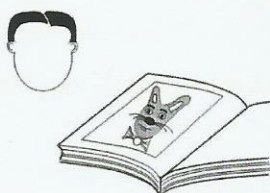
O Toni está muito triste porque o lobo comeu o seu coelho. (...) No dia seguinte...

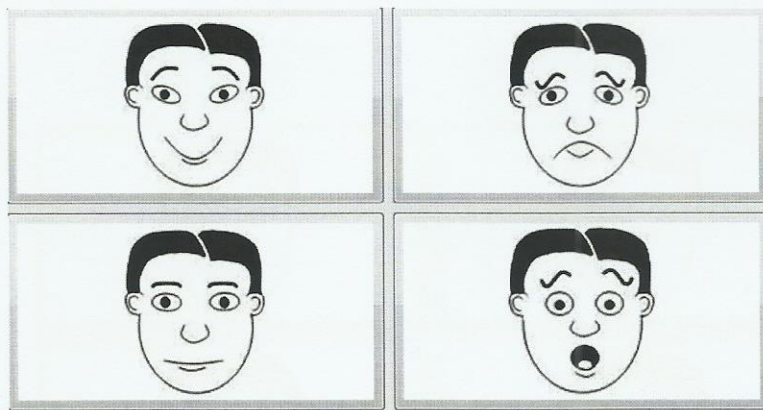


Pergunta de controle: *Toni está a ver o seu álbum de fotos. Ele está a olhar para a fotografia do seu melhor amigo. Como é que Toni se está a sentir ao olhar para a foto do seu melhor amigo? Ele está feliz, triste, bem ou com medo?*



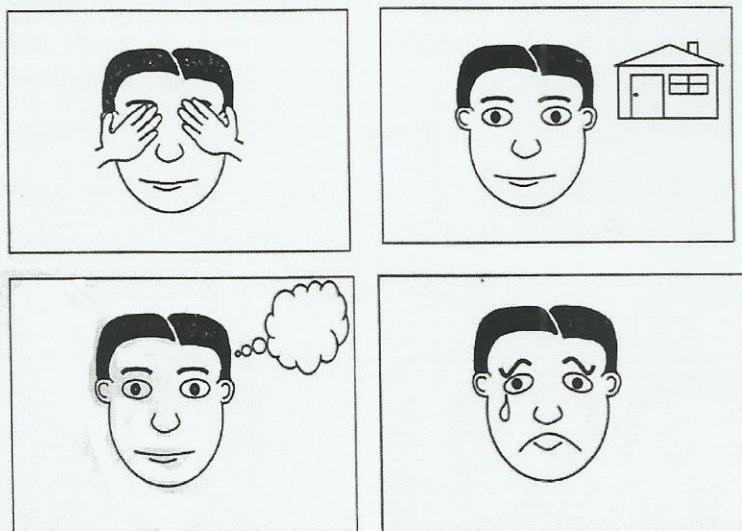
... agora Toni está a olhar para a foto do seu coelho. Como é que Toni se está a sentir ao olhar para a foto do seu coelho? Ele está feliz, triste, bem ou com medo?





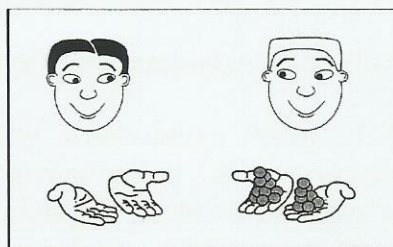
Exemplo da Componente VI - Regulação

O Toni está a olhar para a foto do seu coelho. O Toni está muito triste porque o lobo comeu o seu coelho. Qual a melhor maneira para o Toni parar de se sentir triste: Toni pode tapar os olhos para parar de se sentir triste; Toni pode sair para parar de se sentir triste; Toni pode pensar sobre outra coisa para parar de se sentir triste; Não existe nada que Toni possa fazer para parar de se sentir triste?

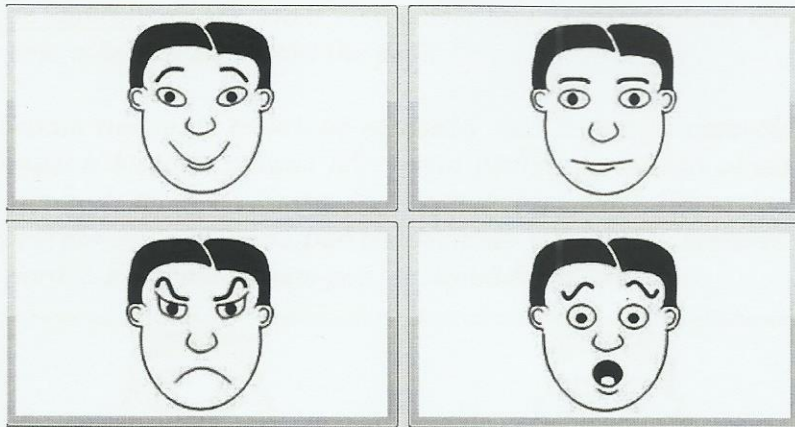


Exemplo da Componente VII – Ocultar

Este é o Toni e este é Daniel. O Daniel está a gozar com o Toni, porque o Daniel tem muitos berlindes e o Toni não tem nenhum. O Toni sorri porque não quer mostrar a Daniel como se está a sentir por dentro.



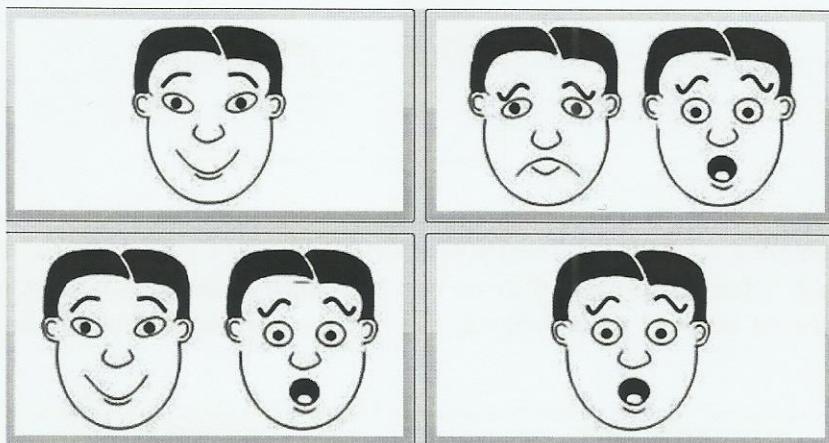
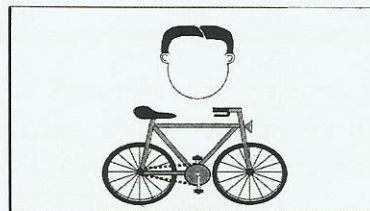
Como é que Toni se sente por dentro? Ele sente-se feliz, bem, com raiva ou com medo?



Exemplo da Componente VIII – Misto

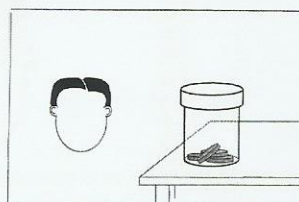
O Toni está a olhar para a bicicleta nova que acaba de ganhar de presente de aniversário. Mas ao mesmo tempo, o Toni acha que pode cair e magoar-se, pois nunca andou de bicicleta antes.

Então, como se sente o Toni? Ele está feliz, triste e com medo, feliz e com medo ou com medo.



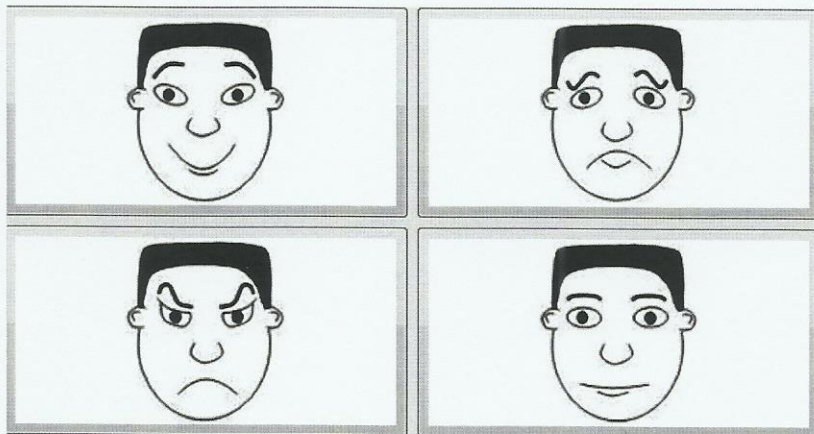
Exemplo da Componente IX – Moralidade

O Toni está a visitar o seu amigo Pedro. O Toni está à espera sozinho na cozinha. O Toni vê um pote com alguns biscoitos de chocolate dentro. Ele quer muito comer um biscoito de chocolate. Ele gosta muito daqueles biscoitos!

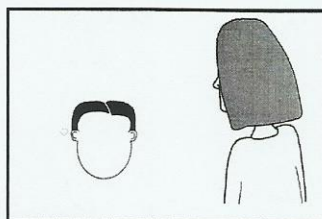


Pergunta de controle: *Está certo o Toni comer logo os biscoitos de chocolate ou ele deve esperar pela mãe de Pedro para lhe pedir?*

O Toni toca na tampa do frasco de biscoitos, mas consegue controlar-se e não abre. Ele não comeu o biscoito porque não havia pedido permissão ainda. Como se sente o Toni, ao parar de tocar na tampa do frasco de biscoitos? Ele sente-se feliz por ter decidido parar? Ele sente-se triste por ter decidido parar? Ele sente-se com raiva por ter decidido parar? Ele sente-se bem por ter decidido parar?



Depois de algum tempo, o Toni não consegue resistir e come um biscoito de chocolate. Mais tarde, vai para casa. O Toni lembra-se de que comeu o biscoito de chocolate sem pedir permissão. Ele pensa se deve dizer a verdade à sua mãe.



Por fim, ele acaba por não dizer nada à sua mãe sobre ter tirado o biscoito de chocolate. Como é que o Toni se sente em relação a isso? Ele sente-se feliz por não ter dito nada à sua mãe? Ele sente-se triste por não ter dito nada à sua mãe? Ele sente-se com raiva por não ter dito nada à sua mãe? Ele sente-se bem por não ter dito nada à sua mãe?

