



UC/FPCE_2012

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

A compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 8 anos: estudo da adaptação portuguesa do TEC.

Sílvia Selgas Gameiro (silgameiro@hotmail.com)

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

A compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 8 anos: estudo da adaptação portuguesa do TEC.

Resumo: Tem vindo a ser amplamente demonstrado que a competência emocional, cuja componente essencial reside na compreensão das emoções, se desenvolve entre os 18 meses e os 12 anos de idade. Com este estudo, pretendeu-se analisar o perfil de desenvolvimento da compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 8 anos, a frequentar os 1º, 2º e 3º anos de escolaridade, numa escola pública do distrito de Coimbra, através da aplicação do *Test of Emotion Comprehension*. Procurou-se, ainda, perceber a influência que as características sócio-demográficas das famílias dos sujeitos desempenham na sua capacidade de compreensão das emoções e se o desenvolvimento desta capacidade se relaciona com o ajustamento social e escolar evidenciado pelas crianças. Os resultados demonstraram que a capacidade das crianças compreenderem as emoções aumenta, claramente, com a idade e, quando comparados com os de outros contextos, levam-nos a concluir que a forma como se processa o desenvolvimento desta capacidade depende da cultura na qual as crianças estão inseridas.

Palavras chave: Compreensão das emoções, desenvolvimento, ambiente familiar, interações pais-filhos, ajustamento social e escolar.

Emotional comprehension in 6 to 8 year old children: a study of TEC's Portuguese adaptation

Abstract: It has been widely demonstrated that emotional competence, of which the essential component is the understanding of emotions, develops between the ages of 18 months to 12 years of age. The aim of this study is to analyze the development profile of the comprehension of emotions in 6 to 8 year old children, attending the 1st, 2nd and 3rd grades in a public school, belonging to the district of Coimbra, by applying the *Test of Emotion Comprehension*. The intention is also to understand the role played by the families' social and demographic characteristics, how it influences the subject's capacity to understand emotions and if the development of this capacity is related to the social and school adjustment evidenced by children. The results show that children's capacity to comprehend emotions increases, clearly, with age and, when compared with others from different contexts, lead us to conclude that the way this capacity develops depends on the culture to which the children belong.

Key Words: Emotional comprehension, development, family environment, parent-child interactions, social and school adjustment.

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Paula Paixão, por todo o apoio e dedicação prestados na realização deste trabalho, por todas as sugestões feitas e pela sua excepcional orientação.

À Professora Doutora Maria Graciete Borges pelo apoio e dedicação prestados e pelas sugestões feitas ao longo da realização deste trabalho

Ao Doutor João Carlos Almeida, que ao longo do meu ano de estágio me proporcionou uma orientação excepcional, facilitando-me o processo de recolha de dados e mostrando-se disponível para me ajudar em questões relacionadas com este trabalho.

À Direcção do Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro por, prontamente, permitir a realização deste trabalho, autorizando a recolha de dados nas suas escolas.

Aos professores dos 1º, 2º e 3º anos da Escola Básica da Solum que, gentilmente, aceitaram colaborar nesta investigação, facilitando, assim, todo o processo de recolha de dados.

A todos os alunos que participaram neste trabalho e aos seus Encarregados de Educação que autorizaram a sua participação.

Aos meus pais por toda a dedicação, apoio e confiança depositada. Sem eles, a realização deste trabalho não teria sido possível.

Às minhas irmãs pela compreensão, confiança e pela presença e ajuda nos momentos essenciais.

Ao Nuno pela presença constante, compreensão, ajuda nos momentos mais difíceis, pelos incentivos e atenção.

À Catarina e à Joana, colegas de trabalho, pela inter-ajuda, pelos momentos conjuntos de trabalho e de partilha de dúvidas.

Aos amigos, Carol, Carolina, Dani, Ana Luísa, Diogo e Lénio, que, pela amizade, momentos de boa disposição e de ajuda, contribuíram para a realização deste trabalho. Um agradecimento especial à Carol, amiga e colega de trabalho ao longo de vários meses.

Às amigas de casa Rute, Daniela, Raquel, Ines e Marta que, pelos momentos agradáveis proporcionados, de alguma forma contribuíram para que todo este trabalho fosse mais fácil de realizar.

Índice

Introdução	1
I – Enquadramento conceptual	2
1. Emoções	2
1.1. Emoções básicas	2
1.2. Competência emocional	4
2. Compreensão das emoções nas crianças	4
2.1. Fatores que influenciam o desenvolvimento da compreensão das emoções	5
2.2. Importância da compreensão emocional nas crianças	6
2.2.1. Compreensão das emoções e ajustamento social e escolar	7
2.3. Papel da socialização e da cultura no desenvolvimento da compreensão emocional	9
2.3.1. Ambiente familiar e atitudes parentais	9
2.3.2. Atividades entre pais e filhos e extracurriculares	11
2.3.3. Posição na fratria	11
2.3.4. Variações culturais no desenvolvimento emocional	12
2.4. Fases do desenvolvimento da compreensão das emoções	14
2.4.1. Componentes da compreensão das emoções	14
2.4.2. Diferenças de género no desenvolvimento da compreensão das emoções	18
2.5. Desenvolvimento emocional entre os 6 e os 8 anos	19
II – Objetivos	20
III – Metodologia	21
1. Amostra	21
2. Instrumentos	23
2.1. Ficha de recolha de dados sócio-biográficos para pais	23
2.2. <i>Teacher's Evaluation of Student's Conduct</i>	23
2.3. <i>Test of Emotion Comprehension</i>	24
3. Procedimentos	26
IV – Resultados	27
1. Análise das correlações entre as componentes da compreensão das emoções avaliadas pelos itens do TEC	27
2. Sequência de desenvolvimento das componentes da compreensão das emoções	28
2.1. Diferenças na compreensão das emoções em função da idade	30
2.2. Diferenças na compreensão das emoções em função do género	30
3. Análise da consistência interna da escala do TESC	31
3.1. Análise do ajustamento social e escolar das crianças	32
3.2. Ajustamento social e escolar das crianças e sua relação com a compreensão das emoções	32
4. Análise das relações entre características sócio-demográficas das famílias das crianças e a sua compreensão das emoções	33
4.1. Composição do agregado familiar e estatuto marital dos pais	33
4.2. Nível de escolaridade e situação profissional dos pais	33
4.3. Presença de irmãos na família	34
4.4. Atividades extracurriculares e compreensão das emoções	35
4.5. Atividades conjuntas entre pais e filhos	35
V – Discussão	36
VI – Conclusões	40
Bibliografia	43
Anexos	

Introdução

Nos últimos anos, as investigações efetuadas em diversos países têm demonstrado que a compreensão das emoções se desenvolve entre os 3 e os 12 anos de idade, permitindo às crianças que se tornem emocionalmente competentes (Roazzi, Dias, Minervino, Roazzi, & Pons, 2008; Pons, Harris, & de Rosnay, 2004). A aquisição da competência emocional nas crianças é essencial, uma vez que está fortemente relacionada com outros aspetos fundamentais da sua vida, tais como as capacidades cognitivas e o ajustamento escolar e social, ou seja, a adequação dos comportamentos por elas exibidos em contexto escolar (dentro e fora da sala de aula) e nas interações sociais que estabelecem. Deste modo, o estudo da compreensão das emoções nas crianças reveste-se de grande importância, na medida em que possibilita compreender o modo como se processa o desenvolvimento das emoções e, assim, identificar problemáticas relacionadas com a competência emocional. Conhecer tais problemáticas permite reunir as condições para a sua ultrapassagem, que passam por promover a compreensão das emoções nas crianças e melhorar outros aspetos da sua vida que possam estar afetados, tais como o desempenho académico ou o relacionamento com os pares. Poderão, por exemplo, ser desenvolvidos programas de intervenção que visem promover o ensino das componentes emocionais. Pons, Harris, e Doudin (2002) utilizaram um programa para esse efeito (SMILE – *School Matters in Lifeskills Education*) e verificaram que as crianças que nele participaram obtiveram um aumento significativo na compreensão das emoções, quando comparadas com as crianças do grupo de controlo que não foram alvo de nenhum tipo de intervenção.

Segundo Pons *et al.* (2004) podem ser consideradas nove componentes da compreensão das emoções nas crianças, que se organizam em três fases de desenvolvimento. Estes autores propuseram a construção e a utilização de um instrumento que permite estudar estas nove componentes da compreensão das emoções em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 12 anos, o *Test of Emotion Comprehension* (TEC; Pons & Harris, 2000; Pons, Harris & de Rosnay, 2004). Para além da versão original inglesa, este instrumento já foi traduzido em pelo menos quinze idiomas (Roazzi *et al.*, 2008).

O presente trabalho insere-se num projeto internacional que engloba países da Europa e da América Latina e o seu principal objetivo consiste em proceder à validação do TEC para o contexto português. Neste estudo, focar-nos-emos no desenvolvimento da compreensão das emoções em crianças de idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos de uma escola pública de Coimbra, a frequentarem o 1º, 2º e 3º anos de escolaridade. Pretendemos, com este trabalho, analisar o perfil de desenvolvimento das componentes da compreensão das emoções nestas crianças e compará-lo aos perfis obtidos em amostras equivalentes recolhidas em outros contextos culturais. Pretendemos, ainda, analisar a relação entre a compreensão das emoções evidenciada pelas crianças e o seu ajustamento social e escolar – com base na análise dos resultados do *Teacher's Evaluation of Student's Conduct*

(TESC; Rohner, 2008 – adaptação portuguesa) – e perceber se variáveis relativas a aspetos sócio-económicos e a estilos de interação entre pais e filhos influenciam o seu desenvolvimento emocional.

I – Enquadramento conceptual

1. Emoções

Existem diversos modelos de estudo sobre as emoções e sobre a forma como se processa o desenvolvimento emocional, sendo comum a quase todos eles, o reconhecimento da função adaptativa das emoções para o desenvolvimento humano. As emoções podem ser descritas como respostas adaptativas que organizam as reações cognitivas, experienciais, comportamentais e fisiológicas aquando de mudanças no meio ambiente. São, então, estados de reação relativamente breves e intensos a uma experiência específica (Lench, Flores, & Bench, 2011). As emoções surgem perante situações consideradas relevantes para os indivíduos (Gross & Thompson, 2006) e incluem a avaliação dessas situações e, conseqüentemente, a preparação para a ação. Englobam o registo do significado de um evento físico ou mental, e é o significado percebido da situação que determina a magnitude da resposta emocional bem como a sua urgência (Campos, Frankel, & Camras, 2004). Representam, portanto, o *output* do processamento da informação resultante da avaliação que os indivíduos fazem das situações (Rothbart, Sheese, Rueda, & Posner, 2011).

As emoções constituem um sistema complexo que envolve a atividade cerebral e fisiológica e as reações comportamentais (Tremblay, Brun, & Nadel, 2005). Este sistema estabelece interações consistentes com a atividade cognitiva e perceptiva, e estas, por sua vez, permitem a produção do conhecimento emocional e o desenvolvimento da capacidade de identificar emoções e de compreender as suas causas e conseqüências (Schultz, Izard, Ackerman, & Youngstrom, 2001).

As emoções permitem atribuir significado às experiências que vão decorrendo ao longo da vida, funcionando como ferramentas com as quais os indivíduos avaliam a experiência e se preparam para agir perante as situações. São processos poderosos e dinâmicos que têm a capacidade de regular outros processos (e.g. de interação social) e de serem, eles próprios, regulados, aquando da utilização de estratégias para os modificar (Cole, Martin, & Dennis, 2004).

1.1. Emoções básicas

As emoções básicas são um conjunto de emoções elementares, distintas, contínuas entre as espécies, tempo e lugares e intimamente relacionadas com funções de sobrevivência (Levenson, 2011), pois permitem lidar com tarefas de vida fundamentais (Ekman, 1999). Possuem um importante significado evolutivo, relacionado com as necessidades que devem ser satisfeitas para que o indivíduo e a espécie possam sobreviver.

Podem ser vistas como classes básicas avaliativas (e.g. a perceção da possibilidade de se escapar perante uma ameaça) que estão associadas a padrões de resposta (e.g. fugir ou ficar imóvel), cuja produção envolve os

sistemas fisiológico, cognitivo e comportamental (Ortony & Turner, 1990). São reguladas por processos organizadores que incluem um rápido mecanismo detetor orientado para o aparecimento de situações significativas para a sobrevivência e um rápido mecanismo que, eficientemente, ativa os sistemas perceptivo, comportamental e fisiológico para que produzam a resposta que mais probabilidade tenha de fornecer uma solução adequada às situações que surgem (Levenson, 2011). Trazem, portanto, benefícios adaptativos que permitem lidar com mudanças ecológicas específicas (Tracy & Randles, 2011).

Existe consenso geral quanto ao facto de que as emoções básicas são psicologicamente primitivas por serem originadas nas estruturas cerebrais subcortiais e por serem ativadas na sua forma mais pura (ocorrem com regulação cognitiva ou comportamental mínima), nomeadamente, durante as fases precoces do desenvolvimento. Há, também, consenso em relação ao facto de que a observação destas emoções em espécies que não a humana é um claro indicador que permite classificá-las como básicas (Tracy & Randles, 2011). Há outros critérios utilizados na definição de emoções básicas, para os quais não existe, no entanto, um consenso completo.

Segundo Levenson (2011), para que uma emoção seja considerada básica deverá ter características (comportamentais, expressivas, fisiológicas e de linguagem) que lhe permita ser distinguida de outras emoções, ter circuitos constituídos no sistema nervoso, na sua forma primitiva, sendo mínimos os pré-requisitos cognitivos para a sua ocorrência, e permitir resolver problemas ou desafios essenciais à sobrevivência da espécie. Tracy e Randles (2011) definem critérios semelhantes, salientando que uma emoção básica deverá ser discreta, ter componentes neuronais e corporais específicos e ter uma componente motivacional distinta. Izard (2007) considera, igualmente, critérios semelhantes, defendendo que uma emoção básica deve ser passível de ser expressa comportamentalmente, ser produzida devido à perceção de um estímulo ecológico válido (não dependendo de avaliações complexas), ter propriedades motivacionais e regulatórias específicas que modulam a ação e a cognição. Ekman (1999) propõe uma lista mais alargada de critérios para a identificação de emoções básicas: (a) têm expressões emocionais distintas; (b) têm padrões fisiológicos únicos que preparam o organismo para responder de modo diferenciado a situações diferentes; (c) envolvem a avaliação automática de estímulos (que conduz a uma resposta emocional); (d) são despoletadas por antecedentes universais (e.g. um dano físico ou psicológico anterior despoleta o medo); (e) o seu aparecimento dá-se de forma distinta ao longo do desenvolvimento; (f) estão presentes noutros primatas; (g) iniciam-se de modo muito rápido; (h) têm duração breve; (i) ocorrem espontaneamente; (j) envolvem pensamentos e experiências subjetivas distintas.

Também não há uma concordância absoluta sobre quais as emoções que devem ser consideradas básicas, no entanto, há elevado consenso no que toca à consideração de que a raiva, a felicidade, o medo e a tristeza o são (Ortony & Turner, 1990). Se tomarmos em consideração quatro modelos importantes para o estudo das emoções básicas (Izard, 2011; modelo de

Panksepp & Watt, 2011; modelo de Levenson, 2011; modelo de Ekman & Cordaro, 2011) descritos por Tracy & Randles (2011), verificamos que todos eles incluem uma emoção positiva, denominada felicidade, alegria ou “jogo”, e três emoções negativas, a tristeza, o medo e a raiva. Para além das emoções referidas, são apontadas outras emoções básicas, mas que só aparecem nalgumas das listas dos modelos anteriormente referidos (e.g. interesse) havendo, ainda, um conjunto de emoções presentes numa ou duas das listas dos modelos em questão que não são tipicamente consideradas básicas (e.g. surpresa).

1.2. Competência emocional

O construto de competência emocional tem suscitado interesse crescente na área do desenvolvimento, revestindo-se de extrema importância, por influenciar e se relacionar com outras competências das crianças, nomeadamente com as suas capacidades verbais e cognitivas e com o seu ambiente familiar, escolar e social (Roazzi *et al.*, 2008).

A competência emocional desenvolve-se entre os 3 e os 11 anos e pode ser definida como o conjunto de capacidades que permitem reconhecer e compreender as emoções, responder de modo coerente às emoções dos outros e regular e usar as expressões das próprias emoções. Inclui, portanto, o reconhecimento das expressões faciais, a compreensão da natureza das emoções, das suas causas e da possibilidade de as controlar (Roazzi, *et al.*, 2008). A competência emocional, cuja componente essencial reside na compreensão das emoções, engloba, portanto, uma série de capacidades que desempenham um papel central para o desenvolvimento e para a obtenção de sucesso social e escolar (Denham, 2007) e que tornam os indivíduos capazes de lidar com as mudanças ambientais (Gavazzi & Ornaghi, 2011).

O desenvolvimento da competência emocional dá-se gradualmente e, com ele, as crianças em idade pré-escolar e escolar vão-se tornando cada vez mais capazes de avaliar as experiências emocionais, de perceber os estados emocionais de si próprias e dos outros, de utilizar linguagem relativa às emoções, de se envolver de forma empática com os outros, de regular as emoções aversivas, de perceber que os estados emocionais internos e externos podem ser diferentes, e de perceber que as relações sociais são, em parte, definidas pela comunicação das emoções (Denham, 2007). Ser emocionalmente competente implica ter a capacidade de expressar as emoções de uma forma que seja vantajosa para as interações momentâneas e para as relações ao longo do tempo (Denham, 2007).

2. Compreensão das emoções nas crianças

A compreensão das emoções é um conceito amplo que engloba uma série de capacidades relacionadas com as emoções (Pavarini, Loureiro, & Souza, 2011) e que permite às crianças compreender, entre outros aspetos, o papel desempenhado pelas causas externas, pelos desejos, pelas crenças e pelas memórias em eventos emocionais (Albanese, de Stasio, di Chiacchio, Fiorilli & Pons, 2010). É a capacidade que permite reconhecer e identificar as situações que despoletam emoções específicas, as características

comportamentais de quem está a experienciar emoções específicas e as expressões emocionais das emoções (Mostow, Izard, Fine, & Trentacosta, 2002). Compreender as emoções significa compreender a sua natureza, as suas causas, as suas consequências e a possibilidade de as controlar e regular (Pons *et al.*, 2004; Farina, Albanese, & Pons, 2007).

2.1. Fatores que influenciam o desenvolvimento da compreensão das emoções

Ao longo dos últimos anos estabeleceu-se que a compreensão das emoções nas crianças se modifica com a idade e que as principais modificações ocorrem entre os 18 meses e os 12 anos de idade (Pons *et al.*, 2004). O desenvolvimento da compreensão das emoções durante a infância segue uma sequência relativamente estável (Pons, Lawson, Harris, & de Rosnay, 2003) e é organizado hierarquicamente, pelo que as formas de compreensão mais precoces são necessárias para a emergência de formas de compreensão mais avançadas (Pons *et al.*, 2004; Farina *et al.*, 2007).

Entre os 3 e os 4 anos de idade, verificam-se mudanças desenvolvimentais e ganhos notáveis na capacidade de compreender as emoções (Cole, Dennis, Smith-Simon, & Cohen, 2008; O'Brien *et al.* 2011). Aos 3 anos, as crianças começam a evidenciar as suas capacidades representativas para rotular os estados emocionais e falar acerca deles e a desenvolver um conhecimento complexo das emoções, o qual favorece uma avaliação cognitiva dos eventos e um ajustamento emocional aos contextos sociais (Tremblay *et al.*, 2005). Cole *et al.* (2008) verificaram que crianças de 4 anos apresentam melhores estratégias de regulação emocional em relação a crianças de 3 anos, observando-se, assim, um desenvolvimento nesta componente emocional.

Em idade pré-escolar, as crianças conseguem inferir acerca das emoções básicas a partir das situações e das expressões faciais que são simples e familiares. No entanto, quando as expressões faciais e as pistas situacionais são contraditórias, as crianças desta idade são fortemente influenciadas pela expressão facial, no julgamento da emoção. No início da idade escolar, entre os 5 e os 8 anos, desenvolvem a consciência de como a informação pessoal afeta a ligação entre as emoções e as situações. Só mais tarde, entre os 8 e os 12 anos, é que as crianças adquirem uma melhor compreensão das situações e das emoções complexas (Gnepp, 1991). Portanto, as crianças começam a adquirir, desde cedo, um conhecimento emocional que se vai tornando cada vez mais sofisticado (Denham, 2007).

Carmona e Cardoso (2011) verificaram a existência de níveis superiores de entendimento das emoções por parte das crianças mais velhas em relação às mais novas e concluíram que a variável idade é um fator importante para a compreensão emocional. Thompson (1987) verificou que, com o aumento da idade, as crianças fazem cada vez mais inferências espontâneas acerca das emoções dos outros. Segundo o autor, com a crescente capacidade de compreensão emocional e apreciação da complexidade psicológica das experiências emocionais, as crianças têm maior probabilidade de conseguir fazer inferências emocionais sofisticadas.

De forma idêntica, nas investigações desenvolvidas por Joshi e MacLean (1994), Farina *et al.* (2007) e Albanese *et al.* (2010), observou-se que com a idade há um aumento significativo da compreensão das emoções nas crianças. Portanto, são vários os estudos que demonstram que a idade é uma variável importante no desenvolvimento da compreensão das emoções. As crianças vão apresentando, ao longo do tempo, um crescimento no conhecimento emocional, acompanhado de uma melhor capacidade de apreciar a complexidade psicológica das experiências emocionais. Este crescimento ajuda a criança a interpretar a sua experiência emocional de modo mais sofisticado, a fazer interpretações mais eficazes das expressões emocionais dos outros, e a inferir acerca das emoções dos outros, quando não existem pistas diretas (Thompson, 1991).

É de salientar o papel das diferenças individuais e dos fatores extrínsecos no desenvolvimento da compreensão emocional. As diferenças individuais englobam as capacidades verbais e a idade e os fatores extrínsecos incluem os efeitos resultantes da socialização com os adultos, nomeadamente os pais e os professores (Gunter, 2007). A idade, tal como já foi mencionado, apresenta uma relação óbvia com a compreensão das emoções e, também, com as capacidades verbais, pois consoante a idade aumenta, também estas aumentam (Gunter, 2007). Pons *et al.* (2003) encontraram uma elevada correlação entre a compreensão das emoções em crianças dos 4 aos 11 anos e a sua capacidade verbal. Os fatores cognitivos desempenham, igualmente, um papel importante no desenvolvimento da compreensão das emoções (Farina *et al.*, 2007). O desenvolvimento cognitivo conduz ao aumento da eficácia dos mecanismos de conhecimento e controlo das emoções, o que capacita a criança para ter atenção ao estado interno e externo dos indivíduos, para integrar múltiplas fontes de informação e para ter em conta diferentes perspetivas relativamente a uma mesma situação (Terwogt & Olthof, 1991). Adicionalmente, o desenvolvimento cognitivo (crescente à medida que a idade avança) possibilita progressos no pensamento analítico e, conseqüentemente, na capacidade representacional dos aspetos mais complexos da compreensão das emoções (Albanese *et al.*, 2010). Segundo Gnepp (1989), quer as capacidades cognitivas quer as experiências sociais, anteriormente referidas, são essenciais para que a criança desenvolva a capacidade de inferir acerca das perspetivas dos outros em eventos emocionais (Gnepp, 1989).

2.2. Importância da compreensão emocional nas crianças

Através da experiência pessoal, da aprendizagem por observação e da interação social, as crianças criam representações estáveis e organizadas acerca da experiência emocional, o que constitui a base da compreensão afetiva de si próprio e dos outros (Jones, Abbey & Cumberland, 1998). O desenvolvimento da compreensão das emoções é, então, essencial para que a criança desenvolva a capacidade de se compreender a si própria e ao seu mundo social (Brown & Dunn, 1996; Thompson, 1991).

A compreensão das emoções é, também, importante na promoção do sucesso académico das crianças e no desenvolvimento da sua capacidade

para interagir e criar relações positivas com os outros (Machado *et al.*, 2008), pois é um dos constituintes mais importantes da compreensão social (Farina *et al.*, 2007). Tem, assim, implicações a longo prazo na adaptação da criança ao contexto escolar e nas suas relações com os pares (Ashiabi, 2000). Para que as crianças consigam estabelecer interações sociais e compreender os comportamentos sociais dos outros deverão ser capazes de compreender os diferentes estados mentais, nomeadamente, os desejos e as crenças (Nguyen & Frye, 1999; Ontai & Thompson, 2008). O conhecimento e a compreensão do estado emocional dos outros permite que as crianças demonstrem reações apropriadas em situações sociais (Schultz *et al.*, 2001).

2.2.1. Compreensão das emoções e ajustamento social e escolar

As emoções são poderosas ferramentas de interação social e, por intermédio delas, é possível criar, manter ou modificar relações interpessoais (Rieffe, Terwogt, & Cowan, 2005). As emoções capacitam a criança para interpretar pistas sociais, clarificar objetivos sociais e implementar respostas sociais apropriadas. Ao interpretar, modelar e utilizar as emoções, a criança pode responder de modo pró-social em contextos de interação social (Mostow *et al.*, 2002). A compreensão emocional é, então, um constituinte essencial do desenvolvimento social das crianças (Gunter, 2007).

Tem-se verificado uma interdependência entre a competência emocional e a competência social. Segundo Pons *et al.* (2003), a compreensão das emoções em crianças de idade pré-escolar e escolar tem vindo a ser considerada boa preditora da qualidade das relações sociais das crianças com os adultos e com os pares. Crianças que possuem um maior conhecimento das emoções respondem de modo mais positivo aos seus pares e professores, são mais capazes de verbalizar as suas emoções e estão mais prontas a demonstrar empatia e preocupação para com os outros (Machado *et al.*, 2008). Trentacosta e Fine (2010) concluíram que o conhecimento emocional está consistentemente relacionado com a competência social. Izard (2007) salienta que a emergência de competências sociais depende em grande parte da capacidade de reconhecer emoções e de apresentar expressões emocionais apropriadas.

A compreensão das emoções permite às crianças que se tornem mais atentas aos desejos, sentimentos e pensamentos dos seus pares, o que faz com que sejam socialmente bem avaliadas (Pavarini *et al.*, 2011). Crianças pequenas que respondem às expressões emocionais de angústia dos outros, mostrando afeto positivo ou reagindo de forma pró-social, têm maior probabilidade de serem bem-sucedidas e integradas junto dos pares e de serem vistas por pares e professores como socialmente competentes (Denham, 2007). Cassidy, Parke, Butkovsky e Braungart (1992) encontraram uma relação entre a compreensão das emoções nas crianças e as relações estabelecidas com os pares. Gnepp (1989) verificou que existe uma relação óbvia, aos 8 anos de idade, entre a capacidade de fazer inferências acerca daquilo que os outros sentem e a competência social. A compreensão das emoções, influencia, assim, as relações sociais com os pares. Crianças capazes de compreender pistas emocionais, em interações

sociais, tendem a desenvolver competências sociais superiores e a formar relacionamentos sociais positivos (Trentacosta & Fine, 2010).

Crianças que apresentem baixo conhecimento emocional têm menor probabilidade de reconhecer o que os outros estão a sentir, o que as pode levar a optar por respostas comportamentais que produzam, nos outros, emoções negativas. Estas crianças são mais rejeitadas pelos pares, os quais tendem a não aceitar as crianças que não estão em conformidade com as suas regras acerca das emoções (Salisch, 2001; Denham, 2007). Ao longo do tempo, as múltiplas respostas inapropriadas para com os pares e a percepção das próprias crianças acerca das inadequadas interações que estabelecem, pode levá-las a sentirem-se reticentes em relação aos colegas ou a serem rejeitadas por eles (Schultz *et al.*, 2001). Ter a capacidade de compreender emoções básicas, como a tristeza, a felicidade e a raiva, ajuda a criança a controlar os seus próprios sentimentos e a lidar com os conflitos interpessoais (Gunter, 2007).

A empatia, relacionada com a compreensão emocional, desempenha um papel importante nas respostas sociais, permitindo à criança considerar os sentimentos e as perspetivas dos outros aquando da escolha de uma resposta apropriada (Mostow *et al.*, 2002). Elevados níveis de empatia podem prevenir interações agressivas, pois permitem uma melhor capacidade para responder adequadamente às emoções dos outros. Pelo contrário, défices, na capacidade de reconhecer e interpretar as emoções dos outros ou de responder com empatia, aumentam a probabilidade das crianças se envolverem em interações agressivas (Schultz, Izard, & Bear, 2004).

A regulação emocional, que é uma componente importante da compreensão das emoções, ajuda a criança a manter relações genuínas e satisfatórias com os outros, a prestar atenção a tarefas de preparação académica e a aprender as regras das experiências sociais e intelectuais. Crianças em idade pré-escolar e escolar, que são capazes de regular as suas emoções, são vistas pelos adultos (e.g. professores) e pares como funcionando socialmente bem (Denham, 2007).

Mas nem sempre a relação entre as competências emocionais e as competências sociais é óbvia. No estudo que Gunter (2007) desenvolveu com crianças em idade escolar não se encontrou uma relação significativa entre a compreensão emocional das crianças e o seu comportamento social (descrito pelos professores). Ainda assim, pode concluir-se que o conhecimento das emoções facilita as interações sociais e as relações interpessoais, e, portanto, a aceitação pelos pares, o que leva a mais oportunidades de envolvimento em interações socialmente ricas e à prática de comportamentos socialmente adequados (Machado *et al.*, 2008).

As competências emocionais estão subjacentes a uma grande parte dos comportamentos e atributos associados ao sucesso na adaptação escolar, pelo que são boas preditoras, não apenas das competências sociais, mas também da realização e das competências académicas. Crianças com expressividade positiva e níveis moderados de intensidade emocional são descritas pelos professores como estando mais disponíveis para aprender, pelo que obtêm melhores resultados escolares (Machado *et al.*, 2008). Pelo contrário,

crianças rejeitadas pelos pares ou incapazes de regular as suas emoções, mostrando-se agressivas, tendem a ter mais problemas de ajustamento e dificuldades nas tarefas académicas (Denham, 2007). As competências emocionais são amplamente reconhecidas como essenciais para que as crianças obtenham sucesso na escola. Logo a partir do 1º ano de escolaridade é necessário, entre outras coisas, que as crianças lidem adequadamente com as emoções negativas ou com as frustrações provocadas por mudanças académicas ou sociais. Quando as crianças, em contexto escolar, conseguem autorregular as suas emoções tendem a ter comportamentos ajustados e melhores resultados escolares (Liew & McTigue, 2010).

Em suma, tem vindo a ser demonstrado e afirmado por diversos autores que, em geral, a compreensão das emoções facilita o ajustamento das crianças ao meio escolar, no que toca às relações estabelecidas com pares e professores, ao alcance de resultados escolares satisfatórios e à exibição de comportamentos adequados e autorregulados.

2.3. Papel da socialização e da cultura no desenvolvimento da compreensão emocional

Os processos de socialização são centrais para o desenvolvimento emocional das crianças e como ocorrem dentro do contexto dos sistemas culturais, também estes são essenciais para esse desenvolvimento. A cultura determina o tipo de ambiente no qual as crianças se desenvolvem e exerce a sua influência indireta através das crenças individuais dos pais e dos objetivos da socialização (Halberstadt & Lozada, 2011).

A capacidade de compreensão emocional nas crianças é moldada, em grande parte, pelo seu contexto devido às interações que estabelecem com os seus pais e membros familiares que são, eles próprios, destinatários e conversores do significado dos valores e objetivos da sua cultura (Halberstadt & Lozada, 2011). A socialização das emoções encontra-se sempre presente no contacto diário que as crianças estabelecem com os seus pais, cuidadores, irmãos, pares e professores (Denham, 2007).

As experiências emocionais das crianças são inseparáveis dos significados sócio-culturais (Saarni, 1991), pelo que no estudo das emoções se deve considerar a socialização enquanto fenómeno desenvolvimental (Hertenstein, 2010).

2.3.1. Ambiente familiar e atitudes parentais

Os pais são a primeira fonte de influência durante a infância (Halberstadt & Lozada, 2011) e, sendo adultos com uma ampla experiência de vida, possuidores de conhecimento acerca das emoções e de estratégias de regulação mais avançadas do que as crianças, podem-lhes ensinar diversos aspetos inerentes ao funcionamento emocional (Denham, 2007).

Crianças cujos pais as guiam com sensibilidade tendem a ser, ao longo da sua vida, emocional e socialmente competentes (Cole *et al.*, 2008), mais capazes de regular as suas emoções, tendo mais probabilidade de virem a ser crianças seguras, o que as torna mais capazes de reconhecer as emoções dos outros (Johnson & Chen, 2011). Crianças seguras tendem a ter uma

melhor compreensão das emoções (Steele, Steele, Croft, & Fonagy, 1999; de Rosnay & Harris 2002).

Segundo Brown e Dunn (1996), tem vindo a ser demonstrado que a compreensão das emoções em crianças de três anos está relacionada com diversos fatores relacionados com a família, nomeadamente o seu discurso acerca dos sentimentos, a qualidade das relações familiares e o nível socioeconómico da família. Estes fatores serão, por isso, tomados em consideração e discutidos seguidamente.

A promoção de conversas acerca das emoções, no ambiente familiar, apresenta benefícios substanciais para o desenvolvimento das crianças (Izard, 2007). A discussão familiar frequente acerca das emoções, quando os pais estão envolvidos, leva as crianças a falar mais acerca de emoções, o que melhora a sua compreensão e tomada de perspetiva acerca das mesmas (Harris, 2008). Estas conversas desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento emocional das crianças, promovendo a aquisição de estratégias de regulação da experiência subjetiva e da expressão emocional e a sua capacidade para descrever os seus próprios estados internos (Salisch, 2001; Denham, 2007). Gavazzi e Ornaghi (2011) verificaram que o estabelecimento de conversas acerca dos estados emocionais promove a aquisição de termos relativos às emoções e uma maior compreensão emocional. Ontai e Thompson (2008) observaram que o discurso estabelecido com as crianças é muito importante para que estas desenvolvam a compreensão dos estados mentais. Os pais desempenham, então, um papel crucial através das conversas gerais que mantêm com as crianças e da forma como as encorajam a nomear e discutir as suas experiências emocionais.

O ambiente emocional existente na família, como já foi referido, exerce influência no desenvolvimento da compreensão das emoções da criança. Ambientes emocionais positivos tornam as emoções mais acessíveis às crianças, facilitando a sua própria regulação emocional, o seu conhecimento emocional e promovem comportamentos socialmente positivos (Denham, 2007).

As características socioeconómicas do contexto familiar (e.g. ocupação profissional dos pais; grau de escolaridade dos pais) contribuem fortemente para o desenvolvimento da cognição social das crianças e para a sua compreensão das emoções (Cutting & Dunn, 1999). Num estudo em que analisaram a relação entre a compreensão da falsa crença nas crianças e o nível socioeconómico das suas famílias, Sahtz, Diesendruck, Martinez-Beck e Akar (2003) verificaram que os dois aspetos estão amplamente relacionados. Freijo *et al.* (2008) encontraram uma associação significativa entre o estatuto socioeconómico das famílias e o desenvolvimento cognitivo das crianças que, tal como já foi referido, está relacionado com o desenvolvimento emocional.

Cabrera, Shannon e Tamis-LeMonda (2007) verificaram que o rendimento familiar e o grau de escolaridade dos pais são bons preditores de um envolvimento parental positivo, o que poderá ser justificado pelo facto de que pais com maior nível educacional estejam mais motivados e conscientes das necessidades desenvolvimentais das crianças. Os autores

também verificaram que pais que têm um nível de escolaridade superior ao ensino secundário, têm filhos que apresentam melhor desempenho em tarefas ilustrativas dos vários domínios do desenvolvimento (cognitivo, linguagem, social e emocional).

Segundo Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera e Lamb (2004), o nível de escolaridade dos pais, o rendimento familiar e o estatuto marital estão associados às práticas parentais desempenhadas pelos pais e pelas mães. Segundo Pears e Moses (2003), um elevado rendimento familiar e a presença de ambos os pais na família permitir-lhes-á que passem mais tempo com os seus filhos e que, assim, tenham mais oportunidades para com eles falar sobre emoções e outros assuntos relevantes. Estes autores verificaram que o nível de escolaridade da mãe e o rendimento familiar se relacionam significativamente com a compreensão emocional das crianças. No entanto, não encontraram uma relação significativa entre o estatuto marital e a compreensão das emoções nas crianças.

2.3.2. Atividades entre pais e filhos e extracurriculares

As atividades que os pais realizam com os filhos expressam o envolvimento parental que é empreendido para promover a *performance* académica das crianças e o seu bem-estar emocional e social, e desempenham um papel importante no desenvolvimento das crianças (Christensen, Schneider, & Butler, 2011). A título de exemplo, Deslandes e Rousseau (2008) verificaram que os pais que participam na realização das tarefas escolares das crianças tendem a ter filhos com mais competências de autorregulação e de monitorização e controlo das suas emoções. A leitura de histórias por parte dos pais apresenta, igualmente, resultados positivos para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças (Kassow, 2006). A frequência da leitura de histórias por parte dos pais relaciona-se, entre outros aspetos, com as competências verbais das crianças em idade escolar, que por sua vez influenciam o seu desenvolvimento emocional (Kassow, 2006).

Tamis-LeMonda *et al.* (2004) concluíram que os pais exercem influência no desenvolvimento cognitivo e no desenvolvimento da linguagem das crianças através da qualidade do envolvimento que demonstram ao brincar com elas. Saliente-se que quer os aspetos cognitivos, quer a linguagem representam fatores importantes no desenvolvimento emocional.

Quanto às atividades extracurriculares, pode afirmar-se que estas influenciam positivamente o desenvolvimento social, educacional, cívico e físico das crianças e adolescentes (Christensen *et al.*, 2011). Segundo Kremer-Sadlik, Izquierdo e Fatigante (2010), as atividades extracurriculares têm vindo a ganhar cada vez mais importância junto da comunidade da classe média. Estes autores verificaram que os pais veem as atividades extracurriculares como meios que permitem às crianças adquirir importantes competências para o seu futuro a nível pessoal e profissional.

2.3.3. Posição na fratria

Têm sido desenvolvidas várias investigações que estudam a relação

entre a posição na fratria ou o número de irmãos e o desenvolvimento da compreensão das emoções. Os irmãos envolvem-se frequentemente em interações pró-sociais (Stewart & Marvin, 1984) e em conversas sobre estados mentais e, por esta razão, as interações entre irmãos, tal como as relações entre amigos, providenciam um contexto rico para a aprendizagem da criança sobre as mentes dos outros (Hughes & Dunn, 1998).

Cutting e Dunn (2006) verificaram que, nas relações entre irmãos, a extensão da cooperação em jogos está associada a melhores desempenhos em tarefas de compreensão emocional. Os autores concluíram que as conversas entre as crianças e os seus irmãos são importantes, entre outros aspetos, para o desenvolvimento da compreensão das emoções. Brown e Dunn (1996) também encontraram relações entre a compreensão das emoções e a qualidade de interação com os irmãos mais velhos. Ruffman, Perner e Parkin (1999) concluíram que crianças com irmãos mais velhos tendem a ter uma melhor compreensão do papel das crenças.

Farina *et al.* (2007) verificaram que a compreensão das emoções nas crianças é superior quando estas têm irmãos nas suas famílias. No estudo de Farhadian *et al.* (2010), verificou-se que a capacidade das crianças para perceber a falsa crença (componente da compreensão das emoções) era superior quando estas tinham irmãos. No entanto, o número de irmãos não se revelou um preditor do melhor desempenho das crianças nas tarefas de falsa crença. Cutting e Dunn (1999) também não encontraram uma correlação entre a compreensão da falsa crença nas crianças e o seu número de irmãos. Já no estudo de Pears e Moses (2003) o número de irmãos apresentou-se positivamente correlacionado com a compreensão das emoções.

No estudo de Farhadian *et al.* (2010), as crianças filhas únicas obtiveram os resultados mais baixos nas tarefas que envolviam o conhecimento de estados mentais. Portanto, os autores concluíram que as crianças que têm irmãos podem retirar benefícios da interação e da experiência que têm com eles. De acordo com McAlister e Peterson (2007), a presença de irmãos na família oferece às crianças oportunidades para partilhar formas infantis de conversação e de interação social. Estes autores observaram que existem fortes associações entre os bons desempenhos da criança em tarefas sobre falsa crença e a presença de irmãos de idades próximas na família.

2.3.4. Variações culturais no desenvolvimento emocional

O valor atribuído pelas culturas à experiência emocional não é uniforme, sendo que umas valorizam mais certas emoções em detrimento de outras e umas valorizam certos níveis de ativação emocional em relação a outros. Essas variações culturais refletem-se, depois, na socialização entre pais e filhos, resultando em diferentes formas de experiência emocional. As práticas parentais de socialização refletem os valores da sua cultura e transmitem às crianças significados emocionais específicos (Halberstadt & Lozada, 2011). Ao falarem acerca das emoções, os pais fornecem às crianças o acesso a modos de pensar que prevalecem na sua cultura (Salisch, 2001) e, deste modo, influenciam o desenvolvimento das suas experiências e expressões emocionais, e da compreensão das emoções (Halberstadt &

Lozada, 2011).

A aquisição de uma cultura emocional é essencial para que as crianças se tornem participantes efetivos e valorizados nas relações sociais e para que sejam consideradas emocionalmente competentes. A cultura emocional é aprendida pela criança como uma acumulação de conhecimento, normas e metáforas pertencentes às emoções (Gordon, 1991).

Joshi e MacLean (1994) verificam, em contextos culturais diferentes (e.g. Índia, Inglaterra, Japão e Estados Unidos da América), importantes mudanças nas conceções emocionais das crianças entre os 4 e os 10 anos de idade, mudanças essas mais notáveis entre os 4 e os 6 anos. A sequência de desenvolvimento da compreensão das emoções tende a ser consistente em várias culturas, no entanto, existe variação no *timing* das fases da sequência (Tenenbaum, Visscher, Pons, & Harris, 2004).

Tenenbaum *et al.* (2004) avaliaram crianças quíchuas (da Cordilheira dos Andes) com uma metodologia para análise do desenvolvimento da compreensão das emoções com que haviam sido avaliadas crianças britânicas¹. Verificaram que as crianças quíchuas apresentam menor facilidade na compreensão de emoções do que as britânicas. Devemos tomar em consideração que ao passo que as crianças britânicas vivem numa nação industrializada, as crianças quíchuas vivem em vilas agro-pastorais. Portanto, existem diferenças no desenvolvimento emocional destas crianças que se deverão a características do meio em que vivem (e.g. têm acesso restrito à educação escolar formal) e a fatores culturais. Em relação a estes, pode apontar-se o facto de os pais quíchuos enfatizarem a importância da inibição ou controlo de certas emoções, o que poderá levar a que seja mais difícil para as crianças identificá-las (Tenenbaum *et al.*, 2004). Roazzi *et al.* (2008) utilizaram a mesma metodologia numa amostra de crianças do ensino público e privado do Brasil e compararam os resultados com aqueles obtidos noutros países. Verificaram que existem mais semelhanças na compreensão das emoções entre as crianças brasileiras e as italianas do que entre as brasileiras e as britânicas e que, de todos os resultados em análise, os das crianças quíchuas foram os mais baixos. Também estes autores reforçam a ideia de que existe consistência na compreensão das emoções nas diversas culturas, mas que há variação na sincronia das suas componentes e da idade. Num estudo sobre compreensão das emoções, em que utilizaram uma metodologia idêntica à dos estudos anteriores, em crianças em situação de trabalho de rua no Brasil, Minervino *et al.* (2010) também observaram a existência de algumas diferenças em relação às crianças britânicas. As crianças brasileiras tiveram dificuldades na compreensão da regulação emocional, das emoções mistas, das emoções morais e do papel das crenças e dos desejos nas emoções.

Concluindo, a cultura e o contexto nos quais as crianças estão inseridas, afetam significativamente a sua compreensão das emoções (Minervino *et al.*, 2010).

¹ No Anexo G, pode ser consultada uma tabela na qual se apresentam, resumidamente, os resultados obtidos com a mesma metodologia nos vários contextos culturais referidos.

2.4. Fases do desenvolvimento da compreensão das emoções

Pons *et al.* (2004) propuseram um paradigma de pesquisa para a investigação da compreensão das emoções em crianças, no qual se consideram nove componentes emocionais que podem ser agrupadas em três fases: fase externa (3-6 anos), fase mental (5-9 anos) e fase reflexiva (8-12 anos). Com a idade, as crianças demonstram claras melhorias em cada componente, pelo que as três fases referidas devem ser consideradas fases desenvolvimentais da compreensão das emoções (Harris, 2008). Cada uma delas é caracterizada pela emergência de três das nove componentes emocionais (Pons *et al.*, 2004).

A fase externa envolve a possibilidade de identificar as expressões faciais que indicam uma emoção, de compreender que as emoções são causadas por fatores externos e de perceber que recordações passadas podem causar emoções (Pons, *et al.*, 2004; Minervino *et al.*, 2010). Na fase mental, as crianças tornam-se capazes de compreender que as emoções resultam de crenças e desejos individuais sendo, assim, capazes de diferenciar entre estados reais e aparentes. Esta capacidade de diferenciação não é baseada na simples análise das expressões faciais e dos comportamentos, mas principalmente, na compreensão de representações mentais (Pons, *et al.*, 2004; Minervino *et al.*, 2010). Na fase reflexiva dá-se a aquisição das emoções morais, verifica-se a capacidade das crianças perceberem que uma pessoa pode sentir mais do que uma emoção e até emoções contraditórias, e a capacidade de fazerem um controlo mental (regulação cognitiva) das emoções (Pons, *et al.*, 2004; Minervino *et al.*, 2010). Esta fase é caracterizada por uma consciência crescente das formas pelas quais um indivíduo pode refletir sobre uma determinada situação a partir de várias perspetivas (Albanese *et al.*, 2010).

Observa-se uma relação hierárquica entre as fases do desenvolvimento da compreensão emocional, pelo que para que haja o desenvolvimento da capacidade de compreender aspetos mentais, a criança já deve necessariamente ser capaz de compreender os aspetos externos das emoções. Do mesmo modo, a compreensão dos aspetos mentais é um pré-requisito para a compreensão do impacto da reflexão nas emoções (Harris, 2008).

Albanese *et al.* (2010) verificaram que a fase externa está correlacionada apenas com a idade. Nos períodos mental e reflexivo, verificaram que, para além da idade, também a inteligência não-verbal desempenha uma papel importante. A compreensão emocional nestas duas fases funciona num nível representacional mais complexo do que na fase externa e as emoções são consideradas objetos abstratos a ser representados.

2.4.1. Componentes da compreensão das emoções

Podem ser identificadas nove distintas componentes da compreensão das emoções que se organizam hierarquicamente e que se desenvolvem ao longo da infância (Pons *et al.*, 2004). Com a idade, as crianças vão demonstrando claras melhorias nas várias componentes da compreensão emocional (Pons *et al.*, 2002; Pons *et al.*, 2003; Pons *et al.*, 2004).

A primeira componente da compreensão das emoções, adquirida entre os 3 e os 4 anos, denomina-se “Reconhecimento” e consiste na capacidade de as crianças reconhecerem e nomearem emoções com base nas suas características expressivas (Pons *et al.*, 2004). Nesta altura, as crianças já desenvolveram o conhecimento da expressão emocional, o que as torna capazes de reconhecer e nomear as expressões faciais das emoções (Schultz *et al.*, 2001). As crianças mais novas vão cometendo alguns erros no reconhecimento das emoções que, no entanto, com a idade vão sendo eliminados, permitindo um reconhecimento eficaz (Russel, 1991). A capacidade de identificar emoções é essencial tanto no domínio intrapessoal como no domínio interpessoal (Denham, 2007).

“Causa externa” das emoções é o nome da segunda componente da compreensão emocional, adquirida pelas crianças aos 3 ou 4 anos, e consiste na sua capacidade de perceber de que modo as emoções dos outros são afetadas por causas externas (Pons *et al.*, 2004). É a capacidade de as crianças perceberem e inferirem acerca das emoções dos outros a partir de pistas situacionais (Fine & Izard, 2006).

A terceira componente, adquirida entre os 3 e os 5 anos, designa-se por “Desejo”, dado que se refere à capacidade de as crianças perceberem que as reações emocionais das pessoas dependem dos seus desejos (Pons *et al.*, 2004). Começam, então, a ter em conta o papel desempenhado pelos desejos na avaliação que as pessoas fazem das situações e, conseqüentemente, nas suas emoções (Harris, 2008). Percebem que as emoções podem resultar das interpretações da pessoa acerca de uma situação e não, necessariamente, da situação em si e que são as representações subjetivas da pessoa acerca da realidade que guiam as suas emoções (Rieffe *et al.*, 2005).

A quarta componente emocional, denominada “Crença”, deverá desenvolver-se entre os 4 e os 6 anos de idade (Pons *et al.*, 2004) e diz respeito à compreensão das emoções baseadas nas crenças (Roazzi, *et al.*, 2008). Com a aquisição desta componente, as crianças percebem que as crenças de um indivíduo determinam a sua reação às situações, quer sejam verdadeiras ou falsas. A compreensão da falsa crença emerge por volta dos 4 anos, mas já a compreensão de que as crenças podem provocar emoções, independentemente de serem verdadeiras ou falsas, desenvolve-se mais tardiamente (Bradmetz & Schneider, 1999), verificando-se um desenvolvimento gradual nesta componente (Bradmetz & Schneider, 1999; Bender, Pons, Harris, & de Rosnay, 2011).

Rieffe *et al.* (2005) verificaram que na explicação das reações emocionais dos outros, as referências espontâneas por parte das crianças, sobre os estados mentais (e.g. desejos e crenças), enquanto fatores causais dessas reações, aumentavam com a idade. Na explicação das emoções dos outros, crianças de 6 e 10 anos (contrariamente às de 4 anos) demonstravam uma consideração crescente pelo carácter subjetivo das emoções, através das referências explícitas aos desejos e crenças das pessoas. Nguyen e Frye (1999) também observaram uma melhor capacidade de compreensão dos estados mentais com a idade, sendo que em relação a crianças de 3 anos, as de 5 anos eram mais capazes de compreender os estados mentais dos outros.

A quinta componente, “Lembrança”, desenvolve-se entre os 3 e os 6 anos de idade, quando as crianças começam a perceber que a memória e a emoção estão relacionadas (Pons *et al.*, 2004). As crianças tornam-se capazes de perceber que a intensidade de uma emoção diminui com o passar do tempo ou que elementos de uma situação atual podem reativar emoções passadas (Lagattuta & Wellman, 2001). No estudo desenvolvido por Lagattuta e Wellman (2001), verificaram-se mudanças desenvolvimentais significativas entre os 3 e os 5 anos na compreensão das crianças sobre a influência de eventos passados nas reações atuais de uma pessoa. A partir dos 3 anos, as crianças já conseguem fazer uma apreciação sofisticada sobre o modo como experiências negativas passadas podem deixar uma pessoa triste. Percebem, até, que esses pensamentos sobre experiências passadas são, por vezes, tão poderosos que podem induzir emoções que estão em desacordo com a situação atual (e.g. sentir raiva numa situação convencional de felicidade). Crianças de 6 e 7 anos já demonstram um grande conhecimento sobre as conexões entre as emoções atuais e o passado.

A sexta componente emocional, designada por “Regulação”, consiste na utilização de estratégias adequadas para controlar as emoções (Pons *et al.*, 2004). A finalidade da regulação emocional poderá ser minimizar, intensificar ou manter uma emoção, dependendo dos objetivos individuais (Gross & Thompson, 2006; Denham, 2010). As crianças aprendem a manter ou a intensificar as emoções que são relevantes e úteis, a atenuar as que são relevantes mas não úteis e a diminuir as que são irrelevantes (Denham, 2007). Dias, Vikan, & Gravas (2000) verificaram que grande parte das crianças de 4 e 5 anos consegue identificar estratégias de regulação emocional para a raiva e para a tristeza e que, com a idade, as crianças tendem a recorrer mais a estratégias de regulação do tipo cognitivo. Aos 6 anos, tendem a utilizar estratégias comportamentais para controlar as suas emoções (e.g. ir brincar) (Harris & Lipian, 1991) e só mais tarde, por volta dos 8 anos, começam a perceber que estratégias mentais ou cognitivas podem ser mais eficazes (Band & Weisz, 1988; Harris & Lipian, 1991).

A sétima componente da compreensão das emoções, denominada “Ocultar”, desenvolve-se quando a criança tem entre 4 a 6 anos e permite-lhe entender que pode haver uma discrepância entre a expressão da emoção e a emoção sentida (Pons *et al.*, 2004; Harris, de Rosnay & Pons, 2005), ou seja, que é possível inibir o aparecimento das expressões emocionais, pois as emoções podem ocorrer sem um sinal expressivo evidente (Ekman, 1999). Aos 4 anos as crianças já evidenciam alguma compreensão nesta componente emocional, mas são as crianças com idades entre os 6 e os 10 anos quem melhor percebe que a comunicação emocional pode envolver o uso da expressão para ocultar um estado mental atual (Harris, Donnelly, Guz, & Pitt-Watson, 1986). No início da escola primária e, possivelmente, como resultado de pressão dos pares para que ajam em conformidade com as suas regras emocionais, as crianças começam a perceber que as emoções que mostram aos outros não têm que coincidir com aquilo que sentem, e começam a controlar a expressão da experiência subjetiva da emoção (Salisch, 2001; Denham, 2007). Segundo Nadja e Harris (1991), começam a

perceber que os outros esperam delas determinadas respostas afetivas, o que as leva a alterar as suas expressões emocionais de acordo com as convenções sociais. Os autores verificaram que, aos 5 anos, as crianças são capazes de esconder uma emoção utilizando comportamentos para a “mascarar”.

A oitava componente da compreensão das emoções, denominada “Misto” (Pons *et al.*, 2004), desenvolve-se por volta dos 8 anos e consiste na capacidade das crianças perceberem que, perante uma situação, uma pessoa pode ter múltiplas ou, até, contraditórias respostas emocionais (Brown & Dunn, 1996; Hughes & Dunn, 1998). As crianças mais pequenas acreditam que só se pode experienciar uma emoção de cada vez (Larsen, To, & Fireman, 2007), mas a partir de uma certa idade, quando adquirem o conceito de simultaneidade, tornam-se capazes de compreender situações ambivalentes caracterizadas pela ocorrência simultânea de emoções de valência oposta (Reissland, 1985; Albanese *et al.*, 2010). Enquanto que crianças de 6 anos não conseguem perceber que se pode dar a ocorrência simultânea de emoções, crianças de 10 anos já o conseguem fazer (Reissland, 1985). Albanese *et al.* (2010) concluíram que crianças mais velhas são mais capazes de resolver problemas e de integrar múltiplas fontes de informação, o que as torna mais capazes de reconhecer a presença de emoções mistas. Também no estudo de Larsen *et al.* (2007), com crianças entre os 5 e os 12 anos, se verificou que as crianças mais velhas conseguem compreender a existência de emoções mistas, contrariamente às mais novas. Segundo Bennett e Hiscock (1993), é apenas por volta dos 10 anos que as crianças compreendem que emoções de diferentes valências (e.g. felicidade e tristeza) podem coexistir, enquanto que a compreensão da existência de múltiplas mas independentes emoções se dá mais cedo.

A partir dos 8 anos, as crianças desenvolvem a nona componente emocional designada de “Moralidade” (Pons *et al.*, 2004). Começam a compreender que de ações moralmente repreensíveis advêm sentimentos negativos e que de ações moralmente louváveis resultam sentimentos positivos (Nunner-Winkler & Sodian, 1988). Para a compreensão emocional de eventos que envolvam julgamento moral, são requeridos níveis cognitivos elevados. Por exemplo, escolher obedecer a uma regra social externa ou seguir os próprios desejos requer que a criança consiga pensar nas emoções positivas e negativas simultaneamente (e.g. felicidade se a regra for respeitada e tristeza se os desejos não forem satisfeitos) (Albanese *et al.*, 2010). As crescentes capacidades cognitivas permitem às crianças o desenvolvimento de esquemas emocionais mais complexos, onde se incluem as emoções morais, que em idades mais precoces se apresentam apenas em formas simples (Izard, 2007). Nunner-Winkler e Sodian (1988) verificaram que crianças de 5 anos têm consciência da existência de emoções morais, no entanto, se os motivos pessoais e os valores morais forem contraditórios, aquando da atribuição de emoções, elas focam-se nos motivos pessoais, ignorando os valores morais. Só mais tarde é que compreendem que as regras morais são obrigações pessoais e que a sua intencional violação será seguida de emoções autoavaliativas negativas. O estudo destes autores demonstrou uma clara mudança entre os 4 e os 8 anos de idade, sendo que as

crianças mais velhas, contrariamente às mais novas, tinham em conta os valores morais, na atribuição de uma emoção a um “transgressor” moral.

A “Moralidade” é a última componente da compreensão das emoções e com a sua aquisição pressupõe-se que a criança já tenha uma compreensão emocional avançada. Tal como Trentacosta e Fine (2010) referem, um conhecimento emocional relativamente avançado já deve incluir o conhecimento de regras e a capacidade de compreender emoções mistas.

O desenvolvimento das nove componentes da compreensão das emoções dá-se, claramente, e de modo regular, entre os 3 e os 11 anos (Pons *et al.*, 2004; Pons *et al.*, 2003). No estudo de Pons *et al.* (2003), com crianças de idades compreendidas entre os 4 e os 11 anos, verificou-se que as crianças mais novas entendiam, em média, três componentes, enquanto as mais velhas compreendiam cerca de oito. Também, Mostow *et al.* (2002) concluíram que crianças mais velhas (com cerca de 7 anos) possuem uma maior compreensão das emoções em relação a crianças mais novas.

2.4.2. Diferenças de género no desenvolvimento da compreensão das emoções

Os resultados encontrados em vários estudos relativamente às diferenças de género na compreensão das emoções não são consistentes mas alguns deles apontam para a existência de diferenças consoante o género.

Rapazes e raparigas crescem em mundos emocionais distintos e são alvo de práticas de socialização diferentes, a partir das quais se destacam as diferenças sexuais (Sánchez-Nuñez, Fernández-Berrocal, Montañes, & Latorre, 2008). Com as práticas de socialização, as crianças começam a internalizar os comportamentos apropriados para o género e começam a interpretar as suas experiências emocionais nesse sentido (Strayer & Roberts, 1997). Numa investigação sobre medidas faciais e verbais para o estudo das emoções e da empatia das crianças, Strayer e Roberts (1997) observaram uma influência das pressões de socialização sobre o papel do género, nas respostas das crianças. As diferenças entre as respostas das crianças do sexo feminino e do sexo masculino indicam que há pressões mais fortes de socialização para que os rapazes moderem e controlem a expressão emocional.

Diferenças de género na compreensão das emoções, da mente e de situações sociais poderão, também, estar relacionadas com as diferenças na qualidade das relações que raparigas e rapazes estabelecem com os seus pares. As amigas das raparigas são, geralmente, mais íntimas e orientadas mutuamente, o que poderá conduzir a um desenvolvimento mais rápido na sua compreensão acerca dos outros (Hughes & Dunn, 1998).

Walker (2005) encontrou diferenças de género num estudo que envolvia a capacidade das crianças de 4 e 5 anos compreenderem o papel da falsa crença. Os resultados obtidos indicam que as meninas são mais competentes do que os rapazes na compreensão da falsa crença.

Cutting e Dunn (1999) observaram diferenças de género num estudo com crianças de 4 anos, verificando que as meninas pontuavam mais em tarefas de compreensão das emoções, no entanto a diferença não era significativa. Nas suas investigações Farina *et al.* (2007) e Pons *et al.* (2004)

não encontraram diferenças significativas na compreensão das emoções, devidas ao género. Mostow *et al.* (2002) também não encontraram uma relação significativa entre o género e a compreensão emocional.

2.5. Desenvolvimento emocional entre os 6 e os 8 anos

Aos 6 anos as crianças estão preparadas para a aprendizagem de carácter formal e entram, então, no período escolar, sendo integradas num novo contexto social. Na escola, as crianças interagem frequentemente com os pares, professores e outros adultos do contexto, o que lhes permite descobrir novas regras mas, também, uma nova liberdade, novas amizades e oportunidades (Tavares, 2007). Com a entrada para a escola, as crianças criam e mantêm novas amizades e iniciam relacionamentos positivos com os seus professores e, para que isso aconteça, a competência emocional desempenha um papel fundamental (Denham, 2007). Das crianças, que agora passam mais tempo longe dos pais e participam ativamente noutros sistemas sociais, é esperado que mantenham relacionamentos adequados e pró-sociais com os outros (Mostow *et al.*, 2002).

Neste período, há uma pressão social crescente por parte da escola e da família para que as crianças regulem as emoções no sentido de mostrarem expressões socialmente expectáveis (Jones *et al.*, 1998). As mudanças que se dão na natureza das competências sociais e nas principais relações interpessoais são acompanhadas de reorganizações das formas através das quais as crianças lidam com as questões emocionais (Denham, 2007). O crescimento que se dá no período escolar permite às crianças compreender e controlar melhor as suas emoções negativas, perceber a diferença entre ter uma emoção e exprimi-la, identificar as causas das suas emoções e perceber como é que os outros se sentem ao demonstrarem essas emoções, pelo que podem adaptar o seu comportamento em conformidade (Papalia, Olds, & Feldman, 2004). Os avanços cognitivos deste período permitem que as crianças se tornem mais reveladoras de empatia e propensas a comportamentos pró-sociais. Ao fazê-lo, agem de modo mais apropriado em situações sociais e lidam adequadamente com as emoções negativas e com os problemas (Papalia *et al.*, 2004).

As crianças em idade escolar começam a perceber que, como resultado da resposta a determinada pessoa ou evento pode ser experienciada mais do que uma emoção em simultâneo, começam a realizar uma apreciação mais completa acerca dos eventos que despoletam as respostas emocionais e a ter em conta que a história pessoal dos indivíduos influencia as suas reações emocionais às situações (Harris & Saarni, 1991). Carmona e Cardoso (2011) verificaram que, aos 6 anos, as crianças já são capazes de oferecer justificações elaboradas para a origem das emoções. É, também, por volta desta idade que as crianças adquirem a capacidade (necessária para o conhecimento das regras) de compreender que pode haver discrepância entre a emoção sentida e a expressão emocional externa (Jones *et al.*, 1998).

Quanto ao desenvolvimento das componentes da compreensão das emoções, Pons *et al.*, (2004) verificaram que a maioria das crianças com cerca de 7 anos se encontrava capaz de compreender o papel dos desejos, das

crenças e de perceber que se pode esconder uma emoção. Nestas idades, as crianças já se encontram na fase mental do desenvolvimento da compreensão das emoções, o qual se processa entre os 5 e os 9 anos (Pons *et al.*, 2004), portanto, já serão capazes de compreender as componentes “Desejo”, “Crença” e “Ocultar” da compreensão das emoções, para além das componentes adquiridas mais cedo (na fase externa), ou seja, o “Reconhecimento”, “Causa externa” e “Lembrança”.

II - Objetivos

A revisão da literatura efetuada demonstra que as emoções são centrais na vida do ser humano, permitindo-lhe a adaptação ao meio e às situações que vivencia. Assim, é fundamental que os indivíduos sejam emocionalmente competentes, para que regulem as suas emoções e reconheçam, compreendam e respondam às emoções dos outros adequadamente. A competência emocional pressupõe, então, a capacidade de compreensão das emoções, cujo desenvolvimento se dá entre os 3 e os 12 anos. A compreensão das emoções é fundamental nos vários aspetos da vida da criança, nomeadamente no seu ajustamento escolar e na sua vida social, pelo que o seu adequado desenvolvimento é de grande importância. Portanto, este é um tema de interesse crescente na Psicologia do Desenvolvimento, com um vasto leque de estudos

Tomando em consideração todos estes aspetos, o presente estudo tem por objetivos analisar o desenvolvimento da compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 8 anos, comparar os dados obtidos no contexto Português com os de outros contextos sócio-culturais, avaliar a relação entre a compreensão emocional e o ajustamento escolar e social das crianças e analisar a influência de questões familiares no desenvolvimento da compreensão das emoções. Tendo por base estes objetivos, estabelecem-se as seguintes hipóteses de investigação:

Hipótese 1: O perfil evolutivo das componentes da compreensão das emoções de crianças portuguesas dos 6 aos 8 anos está de acordo com o modelo proposto por Pons *et al.*, (2004) e, portanto, nestas idades já terão adquirido as seguintes componentes emocionais: “Reconhecimento”, “Causa externa”, “Desejo”, “Crença”, “Lembrança” e “Ocultar”. As restantes componentes são adquiridas por volta dos 8 anos, pelo que se espera que sejam as crianças desta idade as que maiores pontuações alcancem nas tarefas relativas à compreensão das mesmas.

Hipótese 2: O nível de compreensão das emoções aumenta com a idade, ou seja, as crianças de 7 anos obterão melhores resultados nas componentes adquiridas do que as crianças de 6 anos e as crianças de 8 anos obterão melhores resultados nas componentes emocionais adquiridas nesta faixa etária do que as crianças de 6 e 7 anos.

Hipótese 3: A compreensão das emoções varia consoante o género.

Hipótese 4: As crianças terão um maior ajustamento social e escolar quanto mais abrangente for a sua compreensão das emoções.

Hipótese 5: O nível de compreensão das emoções nas crianças é influenciado pelas características sócio-demográficas das suas famílias.

Hipótese 5a: A constituição do agregado familiar e o estatuto marital dos pais dos sujeitos influenciam o seu nível geral de compreensão das emoções. Crianças pertencentes a famílias intactas, cujos pais se encontram casados ou em união de facto, terão um nível mais elevado de compreensão das emoções do que crianças pertencentes a famílias monoparentais, cujos pais estão divorciados ou separados.

Hipótese 5b: Um nível sócio-económico médio-elevado² contribui para uma maior compreensão das emoções nas crianças.

Hipótese 5c: A presença de irmãos na família dos sujeitos e a posição que os últimos ocupam na fratria influenciam a sua compreensão das emoções, ou seja, crianças com um maior número de irmãos e crianças com irmãos mais velhos têm um nível geral superior de compreensão das emoções.

Hipótese 5d: O facto de as crianças frequentarem atividades extracurriculares contribui para que tenham um nível geral superior de compreensão das emoções.

Hipótese 5e: A realização conjunta de atividades entre pais e filhos contribui para que estes tenham uma maior compreensão das emoções.

III - Metodologia

1. Amostra

A população-alvo deste estudo foram crianças que se encontravam a frequentar o 1º ciclo numa escola pública em Coimbra.

A amostra³ é constituída por 99 sujeitos (n=99), dos quais 41 são do sexo masculino e 58 do sexo feminino, representando, respetivamente 41,4% e 58,6% da amostra (cf. Tabela 1).

Tabela 1. Constituição da amostra de acordo com o género

	n	Percentagem %
Masculino	41	41,4
Feminino	58	58,6
Total	99	100,0

Os sujeitos apresentam idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos, situando-se a média de idades em 7,10 anos, com um desvio-padrão de 0,84. Dividiram-se as crianças por três grupos correspondentes às três faixas etárias em estudo: 30 crianças de 6 anos (30,3%); 29 crianças de 7 anos (29,3%); 40 crianças com 8 anos (40,4%) (cf. Tabela 2).

Tabela 2. Constituição da amostra de acordo com a idade

	Frequência	Percentagem %
6	30	30,3

² Para a análise do nível sócio-económico foram tidas em conta as habilitações literárias e as situações profissionais dos pais dos sujeitos .

³ A recolha de dados sócio-biográficos foi, apenas, possível junto de 91 sujeitos, pelo que todas as descrições relativas a estes dados dizem respeito, somente a esse número de sujeitos e não à totalidade da amostra.

7	29	29,3
8	40	40,4
Total	99	100,0

Dos participantes, 33 encontram-se a frequentar o 1º ano de escolaridade (33,3%), 29 frequentam o 2º ano de escolaridade (29,3%) e 37 frequentam o 3º ano (37,4%) (cf. Tabela 3).

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

	Frequência	Percentagem %
1º ano	33	33,3
2º ano	29	29,3
3º ano	37	37,4
Total	99	100,0

Dos 91 sujeitos junto dos quais foi possível fazer a recolha de informações sócio-biográficas, a maioria (50,5 %) pertence a um agregado familiar constituído por pai, mãe e irmãos. Dos restantes sujeitos, 23,1% pertencem, igualmente, a um agregado familiar do qual fazem parte os pais, mas não têm irmãos, 6,6% vivem só com a mãe, 15,4% vivem com a mãe e com os irmãos e 4,4% vivem com a mãe e outros elementos que não os irmãos ou o pai. Quanto ao estatuto marital, a maioria dos pais dos sujeitos encontra-se casada (73,6%), havendo 19,8% que estão separados/divorciados e apenas 6,6% que são solteiros. A maioria dos sujeitos são filhos de pais cuja língua materna de ambos é a Portuguesa (85,7%), havendo 11,0% de casos de sujeitos filhos de um progenitor cuja língua materna é a Portuguesa e de outro que tem outra língua materna, e 3,3% de sujeitos filhos de pai e mãe cuja língua materna é outra que não a Portuguesa.

Os sujeitos têm, em grande parte, pais com um grau de escolaridade de nível superior, havendo 48,4% de sujeitos cujos pais têm o ensino superior e 29,6% de sujeitos filhos de pai ou mãe com o ensino superior. Os pais dos restantes sujeitos (22,0%) apresentam graus de escolaridade inferiores ao ensino superior (cf. Tabela 4).

Tabela 4. Distribuição da amostra relativamente às habilitações literárias dos pais

	Frequência	Percentagem %
Ambos os pais têm o ensino superior	44	48,4
Um dos pais tem o ensino superior	27	29,6
Nenhum dos pais tem o ensino superior	20	22,0
Total	91	100,0

Relativamente à situação profissional dos pais dos sujeitos, verificou-se que ou ambos se encontram empregados (83,5%) ou que só um deles está empregado (16,5%), não havendo casos de sujeitos com pai e mãe em situação de desemprego.

O número total de irmãos dos sujeitos em estudo varia entre 0 e 3. A amostra é constituída por 31,9% de sujeitos que não têm irmãos, por 49,4%

que têm um irmão, por 15,4% que têm 2 irmãos e por 3,3% que têm 3 irmãos (cf. Tabela 5).

Tabela 5. Distribuição da amostra relativamente ao número de irmãos

	Frequência	Percentagem %
0	29	31,9
1	45	49,4
2	14	15,4
3	3	3,3
Total	91	100,0

Quanto à posição ocupada na fratria, pelos sujeitos que têm irmãos, verifica-se que 25,3% deles são irmãos mais velhos (têm apenas irmãos mais novos), 39,5% são irmãos mais novos (têm somente irmãos mais velhos) e 3,3% são irmãos do meio (têm irmãos mais novos e mais velhos).

2. Instrumentos

Neste estudo, foi utilizada uma ficha de recolha de dados sócio-biográficos para preenchimento por parte dos pais dos sujeitos, um questionário, o *Teacher's Evaluation of Student's Conduct* (TESC- Rohner, 2008 – Adaptação portuguesa) para recolher, junto dos professores, informações acerca do comportamento observável dos sujeitos em contexto escolar 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. Ficha de recolha de dados sócio-biográficos para pais

A ficha de recolha de dados sócio-biográficos para pais (cf. Anexo C) foi desenvolvida para se proceder à recolha de informações acerca da família das crianças e de aspetos relativos às práticas parentais. A ficha inclui dez questões relativas a dados familiares (constituição do agregado familiar e identificação dos elementos familiares, nível de escolaridade possuído pelos pais das crianças e sua situação profissional) e a atividades conjuntas realizadas entre pais e filhos e atividades extracurriculares frequentadas pelas crianças. Esta ficha é constituída por três questões de resposta fechada, três questões que exigem resposta curta e quatro questões de resposta fechada que incluem alíneas que solicitam informação adicional prestada através de respostas curtas.

2.2. *Teacher's Evaluation of Student's Conduct* (TESC - Rohner, 2008) - Adaptação portuguesa

O questionário TESC (cf. Anexo D) foi desenvolvido por Rohner (2008) e a sua adaptação portuguesa foi realizada por Franco-Borges e Vaz-Rebello (2009) (Oliveira, 2010). É constituído por 18 itens que medem os problemas de conduta em contexto escolar e que são cotados através de uma escala de resposta do tipo *Likert* com 5 níveis, desde (1) *Quase nunca ou nunca*, passando por (3) *Algumas vezes, mas não muitas*, até (5) *Muitas*

vezes. A pontuação total é obtida pela soma de todos os itens e pode variar entre 18 (ausência ou mínimo de problemas de conduta) e 90 pontos (problemas sérios de conduta). Uma pontuação igual ou superior a 54 pontos indica a presença de problemas de conduta significativos (Rohner, 2005). O questionário destina-se a ser preenchido por professores, pelo que a partir dele se pode obter uma medida da percepção que estes têm acerca do comportamento observável das crianças em contexto escolar, dentro e fora da sala de aula (Oliveira, 2010).

Os estudos previamente realizados sugerem que esta escala é fiável e válida para o uso na investigação e na prática clínica (Rohner, 2005). O Coeficiente de Alpha (medida de consistência interna de uma escala) obtido através do primeiro estudo realizado por Rohner (1987, cit in Rohner, 2005) foi de .95 sendo que num estudo posterior, realizado em 1995, foi de .98, o que aponta para uma elevada consistência interna. No presente estudo determinou-se, igualmente, o Coeficiente de Alpha, cujo valor foi de .93, semelhante ao que foi obtido pelo autor da escala nos seus estudos.

Existem, também, duas fontes de evidência quanto à validade do TESC. A primeira é uma análise fatorial e a segunda é um estudo empírico que analisa a relação da conduta dos alunos com a sua percepção acerca da aceitação/rejeição parental e com o seu rendimento académico. A análise fatorial do TESC, efetuada num estudo (Rohner, 1987, cit in Rohner, 2005) com uma amostra escolar constituída por sujeitos com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, demonstrou a sua validade de construto (Rohner, 2005). No estudo empírico desenvolvido por Melton (2000, cit. in Rohner, 2005), efetuado com uma amostra constituída por 130 alunos a frequentar o 6º ano de escolaridade, verificou-se que as informações fornecidas pelos professores (através do TESC) acerca da conduta dos alunos na escola, estão correlacionadas com a percepção dos jovens acerca da aceitação/rejeição materna. Neste âmbito, os jovens que percecionavam as suas mães como sendo menos afetuosas, revelavam uma maior predisposição para problemas de comportamento (Oliveira, 2010). O estudo permitiu, ainda, verificar que a conduta dos jovens se correlaciona significativamente com os seus desempenhos académicos, isto é, quanto maior a pontuação por eles obtida no TESC, mais baixo é o seu desempenho académico (Rohner, 2005).

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) foi desenvolvido para avaliar as nove componentes da compreensão das emoções em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 11 anos de idade, contendo nove questões correspondentes a cada uma das componentes. É um instrumento de aplicação individual constituído por versões distintas para o sexo feminino e para o sexo masculino⁴, cuja pontuação total pode variar entre um mínimo de 0 pontos e um máximo de 9 pontos.

O teste visa avaliar uma vasta gama de idades, pelo que os autores optaram por selecionar apenas quatro emoções básicas (felicidade, tristeza,

⁴ Para a presente investigação, só nos foi facultada a versão portuguesa (Roazzi, 2007) para o sexo masculino, pelo que foi esta versão do teste que foi aplicada junto de todos os sujeitos.

medo e raiva) e uma condição neutra (normal), excluindo outras emoções básicas mais complexas que poderiam ser difíceis de reconhecer e descrever pelas crianças mais novas (Pons *et al.*, 2004).

O teste consiste num livro de folhas A4 constituído por pequenos cenários com desenhos simples em cada página. Abaixo de cada cenário, encontram-se quatro respostas emocionais tipicamente representadas por expressões faciais. A apresentação das imagens é acompanhada da leitura de uma pequena história, feita de forma emocionalmente neutra na tentativa de remover pistas emocionais verbais e não-verbais, acerca da(s) personagem(s) apresentada(s) em cada página, cuja face se apresenta em branco. Depois de lida a história solicita-se à criança que indique com uma resposta não-verbal a expressão facial mais apropriada (de entre quatro possíveis expressões faciais que lhe são apresentadas) da(s) personagem(s). Existe, também, uma versão digital do teste (utilizada no presente estudo) que funciona do mesmo modo que a versão em papel, exceto no que toca à leitura das histórias que, neste caso, não é feita pelo administrador do teste, mas por uma gravação da leitura que o acompanha. A criança dá a sua resposta clicando na figura que considera mais adequada. A versão utilizada neste projeto de investigação foi construída pelo autor da versão brasileira (A. Roazzi, em parceria com Maria Paula Paixão e com Graciete Franco Borges). É uma versão do teste em português de Portugal, onde foram introduzidas algumas modificações em termos e expressões que constam na versão portuguesa utilizada no Brasil.

A primeira componente emocional (“Reconhecimento”) é avaliada através de cinco tarefas de reconhecimento das quatro emoções básicas selecionadas e da condição neutra (Pons *et al.*, 2004; Roazzi *et al.*, 2008). De modo semelhante, a segunda componente emocional (“Causa externa”) é avaliada por cinco tarefas que englobam elementos situacionais promotores de emoções (e.g. ser perseguido por um monstro desencadeia uma resposta emocional de medo). A criança obtém 1 ponto em cada uma das componentes anteriores se acertar em pelo menos quatro das cinco tarefas (Pons *et al.*, 2004; Roazzi *et al.*, 2008).

Para avaliação da terceira componente (“Desejo”) apresentam-se à criança duas situações que dizem respeito a diferentes respostas emocionais consoante os gostos dos personagens. Para obter 1 ponto nesta componente, a criança deve responder corretamente à segunda prova, onde deve ser capaz de distinguir as respostas emocionais de duas personagens em função destas gostarem ou não de salada (Pons *et al.*, 2004; Roazzi *et al.*, 2008).

Para avaliar a compreensão das “Crenças” (quarta componente) é usada uma prova que requer a compreensão da falsa crença (e.g. um coelhinho está a saborear uma cenoura, sem saber que um lobo faminto o está a espreitar e o quer comer) que, neste caso, é avaliada por uma pergunta de controlo. Se a criança não souber a resposta correta, esta é-lhe fornecida explicitamente: “*Bem, na verdade o coelho não sabe que o lobo está escondido atrás dos arbustos*” e, em seguida, pergunta-se-lhe como é que o coelho se está a sentir. A criança obtém 1 ponto se acertar a esta última questão (Pons *et al.*, 2004; Roazzi *et al.*, 2008).

Para a quinta componente, “Lembrança”, utiliza-se uma tarefa relacionada com a história da componente anterior, com a qual se pretende que a criança identifique a emoção sentida no dia seguinte pelo dono do coelho, que entretanto havia sido comido pelo lobo, ao olhar para a sua fotografia. Se o fizer corretamente, a criança obtém 1 ponto (Pons *et al.*, 2004; Roazzi *et al.*, 2008).

A história utilizada para a avaliação da sexta componente, “Regulação”, também é uma continuação das histórias anteriores. Solicita-se à criança que identifique, de entre quatro, a estratégia mais adequada para o dono do coelho modificar o seu estado emocional atual (e.g. ação comportamental sair de casa para esquecer; ação mental pensar em algo diferente). Se a criança a identificar corretamente obtém 1 ponto (a resposta correta é a de tipo mental) (Pons *et al.*, 2004; Roazzi *et al.*, 2008).

A componente “Ocultar” é avaliada por uma tarefa na qual a criança deve identificar a emoção básica sentida por uma personagem que está a ser alvo de troça por outra mas que se encontra a sorrir. Se a criança responder acertadamente (emoção real sentida internamente é raiva, contrariamente à expressão emocional) obtém 1 ponto (Pons *et al.*, 2004; Roazzi *et al.*, 2008).

Na história utilizada para avaliar a componente “Misto”, descreve-se a situação de uma personagem que recebeu uma bicicleta que, no entanto, ainda não consegue utilizar sozinha. Há quatro alternativas de respostas que consistem em duas emoções isoladas (“feliz e triste”) e duas mistas (“triste e com medo” e “feliz e com medo”) e a criança acerta se identificar corretamente a forma como a personagem se sente, obtendo 1 ponto (Pons *et al.*, 2004; Roazzi *et al.*, 2008).

A componente “Moralidade” é avaliada por uma tarefa cuja história descreve uma conduta negativa por parte de uma personagem (há uma pergunta de controlo para se verificar se a criança percebe que a ação praticada é errada). É solicitado à criança que indique como é que a personagem se sente após resistir à vontade de cometer uma ação moralmente repreensível, sendo-lhe de seguida pedido que indique como se sente por ter praticado um ato moralmente repreensível. A criança obtém 1 ponto ao acertar nestas duas questões. (Pons *et al.*, 2004; Roazzi *et al.*, 2008).

Os estudos realizados com o TEC demonstraram que a sua escala é válida (coeficiente de reprodutibilidade de .90) e que as suas nove componentes são fiáveis, o que se verifica através da análise da estrutura fatorial da consistência interna do instrumento (coeficiente de Alpha de .676) (Pons *et al.*, 2004). Pons *et al.* (2002) verificaram, também, que o TEC tem uma elevada correlação teste-reteste num intervalo de 3 meses ($r = .83$).

3. Procedimentos

Previamente à recolha de dados dirigiu-se um pedido de autorização à Direção do Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro (cf. Anexo A), com a explicitação dos objetivos do estudo para que a investigação pudesse ser realizada nesse contexto. O pedido foi prontamente aceite, pelo que a recolha de dados foi efetuada na Escola Básica do 1º Ciclo da Solum, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro.

Uma vez que nesta investigação se pretendia analisar a compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 8 anos, selecionaram-se 6 turmas da escola (2 turmas por cada ano de escolaridade), de modo a se obter um número semelhante de sujeitos por faixa etária.

Seguidamente, pediu-se a colaboração dos professores das turmas selecionadas neste projeto de investigação, facilitando a comunicação com os Encarregados de Educação dos alunos, preenchendo o TESC e dispensando os alunos das aulas para a aplicação do TEC. Todos se mostraram dispostos a colaborar na investigação, pelo que, de seguida, por seu intermédio, se fez um pedido (com a explicitação dos objetivos do estudo e garantia da confidencialidade dos dados) aos Encarregados de Educação, solicitando-lhes autorização para a participação dos seus educandos na investigação (cf. Anexo B). Após a recolha das autorizações pediu-se aos professores que preenchessem o TESC e que entregassem aos pais a ficha de recolha de dados sócio-biográficos, previamente elaborada, para recolha de informação sobre os alunos participantes.

Procedeu-se, então, à recolha dos dados junto dos alunos autorizados a participar na investigação, iniciando-se a aplicação individual do TEC, que decorria numa sala na presença da investigadora. Para tal, os alunos eram dispensados das aulas durante cerca de 15 minutos (tempo médio necessário para a aplicação do TEC).

A recolha de dados decorreu entre os meses de janeiro e de março de 2012 e, após o seu término, procedeu-se à construção da base de dados, à inserção dos dados e à sua análise com recurso ao programa IBM SPSS *Statistics* (versão 19 para Windows).

IV – Resultados

1. Análise das correlações entre as componentes da compreensão das emoções avaliadas pelos itens do TEC

Previamente à realização dos testes das hipóteses formuladas, procedeu-se à análise das correlações existentes entre as componentes da compreensão das emoções correspondentes aos nove itens do TEC.

É possível verificar que existe uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a componente I da compreensão emocional “Reconhecimento” e a componente II “Causa Externa” ($r=,275$; $p<0,01$), entre a componente III “Desejo” e a componente II “Causa Externa” ($r=,288$; $p<0,01$) e entre a componente VII “Ocultar” e a componente I “Reconhecimento” ($r=,198$; $p<0,05$) (cf. Tabela 6).

Tabela 6. Correlações de Pearson entre as nove componentes da compreensão das emoções avaliadas pelo TEC

	Reconh.	Causa ext.	Des.	Cren.	Lembr.	Regul.	Ocult.	Misto	Moral.
Reconhecimento	1	,275**	,121	,049	,151	,175	,198*	-,001	,099
Causa Externa	,275**	1	,288**	-,021	,192	-,120	,127	,043	,011
Desejo	,121	,288**	1	,132	,178	-,150	,063	,140	,021
Crença	,049	-,021	,132	1	,111	-,166	,158	,054	,110
Lembrança	,151	,192	,178	,111	1	-,064	,104	,124	,023

A compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 8 anos:
estudo da adaptação portuguesa do TEC.
Sílvia Selgas Gameiro (silgameiro@hotmail.com) 2012

Regulação	,175	-,120	-,150	-,166	-,064	1	-,051	-,084	,045
Ocultar	,198	,127	,063	,158	,104	-,051	1	,119	,084
Misto	-,001	,043	,140	,054	,124	-,084	,119	1	,095
Moralidade	,099	,011	,021	,110	,023	,045	,084	,095	1

** . A correlação é significativa ao nível 0,01.

* . A correlação é significativa ao nível 0,05.

2. Sequência de desenvolvimento das componentes da compreensão das emoções

Esperava-se que nas idades em estudo as crianças já tivessem adquirido as componentes emocionais I, II, III, IV, V e VII (Hipótese 1). Para verificar esta hipótese fez-se uma análise das percentagens de acertos obtidas pelas crianças dos 3 grupos de idades (6, 7 e 8 anos) em cada componente (cf. Tabela 7).

Tabela 7. Percentagens de acertos por componentes e idade

Idade	n	Componentes								
		I Reconh.	II Causa ext.	III Des.	IV Cren.	V Lembr.	VI Regul.	VII Ocult.	VIII Mist.	IX Moral.
6 anos	30	70	90	80	53.3	33.3	70	40	56.7	30
7 anos	29	75.9	100	79.3	48.3	55.2	86.2	37.9	65.5	48.3
8 anos	40	100	95	92.5	62.5	85	80	60	80	47.5

Aos 6 anos de idade, a maioria dos sujeitos (70%) é capaz de reconhecer as diferentes emoções básicas com base nas expressões faciais (Componente I). Mais de três quartos das crianças de 7 anos (75.9%) e todas as crianças de 8 anos obtêm sucesso nesta componente.

Verifica-se uma boa capacidade de identificar as causas externas das emoções (Componente II) em todas as idades. Todas as crianças de 7 anos e a quase totalidade das crianças de 6 (90%) e 8 anos (95%) obtiveram sucesso nesta componente.

Na Componente III são obtidos semelhantes e elevados níveis de sucesso pelas crianças de 6 e 7 anos (80% e 79.3%, respetivamente). As de 8 anos apresentam uma percentagem de acertos ainda mais elevada (92.5%).

A maioria dos sujeitos com 6 e 8 anos (53.3% e 62.5%, respetivamente) percebe a influência das crenças nas emoções (Componente IV) e quase metade das crianças de 7 anos o consegue fazer (48.3%).

A percentagem de acertos na Componente V aumenta com a idade. Pouco mais de um quarto das crianças de 6 anos (33.3%) consegue compreender o papel das lembranças nas emoções, um pouco mais de metade das crianças de 7 anos consegue fazê-lo, enquanto que a maioria dos sujeitos de 8 anos fá-lo corretamente (85%).

A maioria das crianças, de todas as idades, compreende que é possível regular as emoções utilizando estratégias cognitivas (componente VI). As crianças de 7 anos obtêm a maior percentagem de acertos (86.2%), seguidas das de 8 anos (80%) e finalmente das de 6 anos que obtêm 70% de acertos.

Aos 8 anos, a maioria das crianças (60%) consegue perceber a distinção entre emoções sentidas e expressão das emoções (Componente

A compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 8 anos:
estudo da adaptação portuguesa do TEC.

Sílvia Selgas Gameiro (silgameiro@hotmail.com) 2012

VII). Menos de metade das crianças de 6 e 7 anos consegue fazer esta distinção (40% e 37.9%, respetivamente).

Na compreensão das emoções mistas (componente VIII), observa-se que a percentagem de acertos aumenta com a idade. Ainda assim, verifica-se uma elevada compreensão nesta componente nas três faixas etárias em estudo: 56.7% de acertos aos 6 anos; 65.5 % de acertos aos 7 anos; 80% de acertos aos 8 anos.

Aos 6 anos a percentagem mais baixa de acertos (30%) é obtida na nona componente. Do mesmo modo, esta é a componente, onde se observa menor percentagem de acertos (47.5%) por parte das crianças de 8 anos. As crianças de 7 anos apresentam uma percentagem de acertos de 48.3% na compreensão do papel da moralidade nas emoções.

Portanto, de acordo com estes resultados, verifica-se que, tal como esperado, as crianças em estudo demonstram elevados níveis de compreensão para as componentes I, II, III e IV. Já a componente V parece ter sido adquirida pelas crianças de 7 e 8 anos mas não, totalmente, pelas de 6 anos. Contrariamente ao que se esperava, verifica-se que a componente VII ainda não foi adquirida pelas crianças de 6 e 7 anos que apresentam percentagens pouco elevadas de acertos.

De seguida, efetuou-se uma análise das médias (e desvios-padrão) dos resultados obtidos pelos sujeitos nas nove componentes da compreensão das emoções (cf. Tabela 8), de modo a fazer-se a sua ordenação hierárquica⁵. Este procedimento dá-nos a conhecer a ordem pela qual se processa o desenvolvimento das nove componentes e permite-nos verificar quais as componentes que são mais facilmente compreendidas pelas crianças. Pode observar-se que as três componentes mais fáceis, ou seja, com maior pontuação média de acertos, são as componentes II (média de ,95), III (média de ,85) e I (média de ,84). Contrariamente, as componentes mais difíceis nas quais, em média, os sujeitos obtiveram pontuações mais baixas foram a IX (média de ,42), VII (média de ,47) e IV (média de ,56). Num nível intermédio de dificuldade, situam-se as componentes VI (média de ,79), VIII (média de ,69) e V (média de ,61).

Tabela 8. Médias e desvios-padrão das pontuações por componente

Componente	n	M	D.P.	Ordenação hierárquica
Reconhecimento (I)	99	.84	.370	3
Causa Externa (II)	99	.95	.220	1
Desejo (III)	99	.85	.360	2
Crença (IV)	99	.56	.499	7
Lembrança (V)	99	.61	.491	6
Regulação (VI)	99	.79	.411	4
Ocultar (VII)	99	.47	.502	8
Misto (VIII)	99	.69	.466	5
Moralidade (IX)	99	.42	.497	9

⁵ No Anexo H, encontra-se uma tabela com as ordenações hierárquicas realizadas a partir da aplicação do TEC noutros contextos culturais.

2.1. Diferenças na compreensão das emoções em função da idade

Pretendíamos analisar se as crianças evoluem na compreensão das emoções com a idade (Hipótese 2) e verificámos que, de modo geral, isso acontece (cf. Tabela 9). O resultado total médio alcançado no TEC é de 5.23 (D.P.=1.68) para as crianças de 6 anos, de 5.97 (D.P.=1.57) para as de 7 anos e de 7.03 (D.P.=1,10) para as de 8 anos. Para analisar do ponto de vista estatístico as diferenças existentes entre as médias das três faixas etárias recorreu-se à análise univariada de variância (*One-Way ANOVA*). Verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas ($F=13.812$; $p=,000$) entre os valores médios dos três grupos de idades na compreensão das componentes emocionais (cf. Tabela 9). Aplicou-se um teste adicional (*post hoc* – Tukey HSD) e observou-se que há diferenças significativas entre os 6 e os 8 anos ($p=,000$) e entre os 7 e os 8 anos ($p=,009$) na compreensão das componentes emocionais. Entre os 6 e os 7 anos, não se verificam diferenças estatisticamente significativas ($p=,127$) (cf. Tabela 10).

Tabela 9. Diferenças na compreensão das emoções em função da idade

	6 anos (N=30)		7 anos (N=29)		8 anos (N=40)		Total (N=99)		F	p
	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.		
Compreensão das emoções	5,23	1,68	5,97	1,57	7,03	1,10	6,17	1,61	13,812	,000

Tabela 10. Comparações múltiplas entre as médias das faixas etárias analisadas na compreensão das emoções

Idade(I)	Idade (J)	Diferença de médias (I-J)	Erro padrão	p
6	7	-,732	,373	,127
	8	-1,792 [*]	,346	,000
7	6	,732	,373	,127
	8	-1,059 [*]	,350	,009
8	6	1,792 [*]	,346	,000
	7	1,059 [*]	,350	,009

*. A diferença de médias é significativa ao nível 0.05.

2.2. Diferenças na compreensão das emoções em função do género

Com base na literatura consultada (Walker, 2005; Cutting & Dunn, 1999), partimos do princípio de que existem diferenças no nível geral de compreensão das emoções consoante o género (Hipótese 3), pelo que procurámos testar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os sujeitos do sexo feminino e do sexo masculino em relação às médias obtidas no TEC. Analisando os valores médios totais obtidos no TEC, verifica-se que estes são muito semelhantes para o género feminino (M=6,16; D.P.=1,565) e para o masculino (M=6,20; D.P.=1.691). O valor t obtido ($p=,904$) indica-nos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos no que toca à compreensão das emoções (cf. Tabela 11).

Tabela 11. Diferenças no nível geral de compreensão das emoções em função do género

A compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 8 anos:
estudo da adaptação portuguesa do TEC.
Sílvia Selgas Gameiro (silgameiro@hotmail.com) 2012

	Masculino (N=41)		Feminino (N=58)		Total (N=99)		t	p
	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.		
Compreensão das emoções	6,20	1,691	6,16	1,565	6,17	1,610	,121	,904

3. Análise da consistência interna da escala do TESC

Previamente ao estudo das relações existentes entre a compreensão das emoções e o ajustamento social e escolar das crianças, procedeu-se à análise da consistência interna da escala do TESC. O valor do Coeficiente de Alpha obtido foi de .926 (cf. Tabela 12), o que aponta para uma consistência interna da escala muito elevada (Rohner, 1987 cit in Rohner, 2005). Efetuou-se, igualmente, uma análise dos itens do TESC (cf. Tabela 13) e verificou-se que todos eles contribuem fortemente para a consistência interna da escala (α da escala $> 0,9$ se qualquer um deles fosse removido).

Tabela 12. Média, desvio-padrão, mínimo e máximo para o resultado total obtido no TESC e nível de consistência interna da escala

	Média	D.P.	Mínimo	Máximo	α
TESC	21,3131	6,90851	18,00	55,00	,926

Tabela 13. Médias, variâncias, correlações item-total (para cada item) e alpha de Cronbach se o item for removido

Itens do TESC	Média da escala se o item removido	Variância da escala se o item removido	Correlação total do item	α se o item removido
1	19,92	39,749	,749	,919
2	19,99	38,377	,904	,914
3	20,19	43,953	,435	,927
4	20,05	41,457	,721	,920
5	20,18	43,722	,689	,922
6	20,13	42,278	,658	,921
7	9,93	41,168	,573	,925
8	20,27	45,874	,408	,926
9	20,19	44,626	,501	,925
10	20,28	45,756	,461	,926
11	20,06	40,792	,699	,920
12	20,22	44,440	,576	,924
13	20,24	45,206	,459	,926
14	20,04	41,223	,793	,918
15	20,05	39,763	,835	,916
16	20,12	43,883	,509	,925
17	20,26	45,338	,657	,924
18	20,18	42,007	,648	,922

3.1. Análise do ajustamento social e escolar das crianças

Tal como foi referido anteriormente, o TESC permite conhecer o grau de ajustamento escolar e social das crianças, através da avaliação dos seus problemas de conduta em contexto escolar. A existência de problemas de conduta é assinalada quando os sujeitos obtêm um resultado total igual ou superior a 54. Dos sujeitos avaliados nesta investigação, verifica-se que, tal como esperado, apenas 2% apresentam problemas de conduta significativos (cf. Tabela 14).

Tabela 14. Frequências absolutas e relativas dos resultados totais obtidos no TESC

Pontuação total do TESC	Frequência	Percentagem %
18,00	58	58,6
19,00	9	9,1
20,00	6	6,1
21,00	3	3,0
22,00	4	4,0
23,00	1	1,0
24,00	1	1,0
25,00	1	1,0
27,00	2	2,0
28,00	2	2,0
29,00	2	2,0
30,00	1	1,0
31,00	1	1,0
33,00	2	2,0
34,00	2	2,0
37,00	1	1,0
43,00	1	1,0
54,00	1	1,0
55,00	1	1,0
Total	99	100,0

3.2. Ajustamento social e escolar das crianças e sua relação com a compreensão das emoções

Partiu-se do princípio de que um nível mais elevado de compreensão das emoções estaria relacionado com um maior ajustamento social e escolar por parte das crianças (Hipótese 4). Para estudar esta relação procedeu-se à análise da correlação entre os resultados totais do TEC e do TESC (cf. Tabela 15) e verificou-se uma ausência de relação entre as duas variáveis ($r=,075$, $p=,231$).

Tabela 15. Correlação de Pearson entre os resultados totais do TEC e do TESC

	Total TESC	Total TEC
Total TESC	1	,075

A compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 8 anos:
estudo da adaptação portuguesa do TEC.
Sílvia Selgas Gameiro (silgameiro@hotmail.com) 2012

p		,231
Total TEC	,075	1
p	,231	

4. Análise das relações entre características sócio-demográficas das famílias das crianças e a sua compreensão das emoções

4.1. Composição do agregado familiar e estatuto marital dos pais

Pretendíamos perceber se a constituição do agregado familiar das crianças e o estatuto marital dos seus pais apresentava algum impacto na sua compreensão das emoções (Hipótese 5a). Constatámos que são as crianças pertencentes a agregados familiares constituídos pelas mães e por outros as que apresentam uma média ($M=5,50$; $D.P.=3,109$) de resultados mais baixa na compreensão das emoções, ao passo que as crianças que vivem com as mães e com os irmãos são aquelas que obtêm os resultados mais elevados ($M=6,71$; $D.P.=1,204$) (cf. Tabela 16). Recorremos, mais uma vez, à ANOVA univariada para se perceber se existiam diferenças relevantes na compreensão das emoções consoante a constituição do agregado familiar, o que não se verificou ($F=,689$; $p=,602$) (cf. Tabela 16). Também não se encontraram diferenças estatisticamente significativas na compreensão das emoções das crianças resultantes do estatuto marital dos pais ($F=,540$; $p=,585$) (cf. Tabela 17).

Tabela 16. Diferenças na compreensão das emoções em função do agregado familiar

	Pai, mãe e irmãos (N=46)		Pai e mãe (N=21)		Mãe (N=6)		Mãe e irmãos (N=14)		Mãe e outros (N=4)		Total (N=91)		F	p
	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.		
Compreensão das emoções	6,02	1,680	6,19	1,692	6,50	1,049	6,71	1,204	5,50	3,109	6,18	1,651	,689	,602

Tabela 17. Diferenças na compreensão das emoções em função do estatuto marital dos pais

	Estão casados (N=67)		Estão separados (N=18)		Estão solteiros (N=6)		Total (N=91)		F	p
	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.		
Compreensão das emoções	6,10	1,689	6,22	1,665	6,83	1,169	6,18	1,651	,540	,585

4.2. Nível de escolaridade e situação profissional dos pais

Alguns autores (e.g. Cutting & Dunn, 1999; Cabrera *et al.*, 2007) defendem e têm vindo a demonstrar que as características socioeconómicas do contexto familiar (e.g. ocupação profissional dos pais; grau de escolaridade dos pais) exercem influência na compreensão das emoções evidenciada pela crianças. Deste modo, partimos do princípio de que as habilitações literárias dos pais, bem como a sua situação profissional teriam impacto no desenvolvimento da compreensão das emoções das crianças (Hipótese 5b). Procedeu-se, então, à realização de uma análise da variância

univariada para se perceber se existiam diferenças relevantes na compreensão das emoções consoante o nível de escolaridade de ambos os pais. Verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas nas médias da compreensão das emoções dos sujeitos resultantes da influência desta variável ($F=,013$; $p=,987$) (cf. Tabela 18). Do mesmo modo, o valor t obtido ($t = -,232$; $p=, 817$) indica-nos que não existem diferenças estatisticamente significativas no que toca à compreensão das emoções entre as crianças que têm pais com situações profissionais distintas (empregados vs desempregados, cf. Tabela 19).

Tabela 18. Diferenças na compreensão das emoções em função do grau de escolaridade dos pais

	Ambos os pais têm o ensino superior (N=44)		Um dos pais tem o ensino superior (N=27)		Nenhum dos pais tem o ensino superior (N=20)		Total (N=91)		F	p
	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.		
Compreensão das emoções	6,20	1,593	6,15	1,791	6,15	1,663	6,18	1,651	,013	,987

Tabela 19. Diferenças na compreensão das emoções em função da situação profissional dos pais

	Ambos os pais estão empregados (N=76)		Só um dos pais está empregado (N=15)		Total (N=91)		t	p
	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.		
Compreensão das emoções	6,16	1,541	6,27	2,187	6,18	1,651	-,232	,817

4.3. Presença de irmãos na família

São vários os autores (e.g. Cutting & Dunn, 2006; Brown & Dunn, 1996; Ruffman *et al.*, 1999; Farina *et al.*, 2007; Pears & Moses, 2003) que têm vindo a enfatizar a importância que os irmãos desempenham no desenvolvimento emocional das crianças, pelo que decidimos analisar em que medida os irmãos influenciam a sua compreensão das emoções, através de duas análises (Hipótese 5c): em primeiro lugar, através da análise da posição ocupada pelas crianças na fratria⁶ e, posteriormente, através da análise da influência do número de irmãos.

A ANOVA univariada realizada (cf. Tabela 20) permitiu verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas nas médias da compreensão das emoções dos sujeitos, resultantes da posição que ocupam na fratria ($F=,088$; $p=,916$). Do mesmo modo, não se encontraram diferenças significativas na compreensão das emoções das crianças devidas ao número

⁶ Três sujeitos ocupavam o lugar do meio na fratria, tendo irmãos mais velhos e mais novos, mas uma vez que este número de sujeitos era pouco representativo, optou-se por inseri-los no grupo de sujeitos que têm, somente, irmãos mais velhos.

de irmãos ($F=,097$; $p=,962$) (cf. Tabela 21).

Tabela 20. Diferenças na compreensão das emoções em função da posição ocupada pelas crianças na fratria

	Tem irmãos mais novos (N=23)		Tem irmãos mais velhos (N=39)		É filho único (N=29)		Total (N=91)		F	p
	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.		
Compreensão das emoções	6,09	1,703	6,15	1,565	6,28	1,771	6,18	1,651	,088	,916

Tabela 21. Diferenças na compreensão das emoções em função do nº de irmãos

	0 irmãos (N=29)		1 irmão (N=45)		2 irmãos (N=14)		3 irmãos (N=3)		Total (N=91)		F	p
	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.		
Compreensão das emoções	6,28	1,771	6,18	1,628	6,00	1,617	6,00	1,732	6,18	1,651	,097	,962

4.4. Atividades extracurriculares e compreensão das emoções

Admitíamos que as atividades extracurriculares desempenhariam um papel importante na promoção do desenvolvimento das crianças e, como tal, no seu desenvolvimento da compreensão das emoções (Hipótese 5d). Deste modo, decidimos verificar se crianças que frequentam mais atividades extracurriculares têm uma melhor compreensão das emoções que os seus colegas que não as frequentam. A ANOVA efetuada (cf. Tabela 22) demonstrou não existirem diferenças estatisticamente significativas nas médias da compreensão das emoções dos sujeitos em função desta variável ($F=,351$; $p=,788$).

Tabela 22. Diferenças na compreensão das emoções em função da frequência de atividades extracurriculares

	Não frequenta AEC (N=13)		Frequenta 1 AEC (N=34)		Frequenta 2 AEC (N=24)		Frequenta 3 ou mais AEC (N=20)		Total (N=91)		F	p
	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.		
Compreensão das emoções	6,46	1,506	6,15	1,690	6,29	1,546	5,90	1,861	6,18	1,651	,351	,788

4.5. Atividades conjuntas entre pais e filhos

São vários os estudos (e.g. Deslandes & Rousseau, 2008; Kassow, 2006) que demonstram que os pais desempenham um papel crucial no desenvolvimento da compreensão das emoções nas crianças, nomeadamente, através da realização de atividades conjuntas com estas. Neste sentido, decidimos analisar se o tipo de atividades que desenvolvem com os filhos e a quantidade de tempo dispensada nessas atividades contribuem para essa mesma compreensão (Hipótese 5e). As atividades consideradas nesta análise foram a participação nas tarefas escolares das crianças e a realização de

atividades lúdicas⁷. Definidas as atividades, analisámos se uma maior quantidade de tempo dispensada pelos pais em cada uma delas corresponde a uma maior compreensão das emoções nas crianças.

Através das ANOVAS efetuadas para cada um dos tipos de atividades, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas nas médias da compreensão das emoções dos sujeitos, resultantes da influência do tempo que os pais dispõem na participação nas tarefas escolares dos seus filhos ($F=,708$; $p=,589$) (cf. Tabela 23), nem na participação conjunta em atividades lúdicas ($F=,107$; $p=,990$) (cf. Tabela 24).

Tabela 23. Diferenças na compreensão das emoções em função do tempo que os pais passam a ajudar os filhos nas tarefas escolares

	Menos de 1h (N=6)		Entre 1h e 3h (N=17)		Entre 3h e 5h (N=17)		Entre 5h e 7h (N=14)		Mais de 7h (N=22)		Total ⁸ (N=86)		F	p
	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.		
Compreensão das emoções	5,75	1,528	6,47	1,940	5,82	1,468	6,50	1,605	6,18	1,708	6,14	1,653	,708	,589

Tabela 24. Diferenças na compreensão das emoções em função do tempo que os pais passam em atividades lúdicas com os filhos

	Menos de 4h (N=13)		Entre 4h a 8h (N=19)		Entre 8h a 12h (N=11)		Entre 12h a 16h (N=14)		Entre 16h a 20h (N=4)		Mais de 20h (N=26)		Total ⁹ (N=87)		F	p
	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.		
Compreensão das emoções	6,08	1,656	6,21	1,718	6,09	2,119	6,14	1,406	6,75	1,893	6,15	1,690	6,17	1,672	,107	,990

V - Discussão

Com esta investigação pretendeu-se analisar o desenvolvimento da compreensão das emoções em crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos no contexto Português e comparar os resultados obtidos com os de outros contextos sócio-culturais, nos quais se utilizou a mesma metodologia de avaliação (*Test of Emotion Comprehension* – TEC; Pons & Harris, 2000; Pons, Harris & de Rosnay, 2004). Adicionalmente, pretendeu-se estudar a relação entre a compreensão das emoções nas crianças e o seu ajustamento escolar e social e perceber se o desenvolvimento da

⁷ Consideraram-se as seguintes atividades lúdicas: brincar, jogar, passear, ler histórias e outras atividades referidas pelos pais (e.g. conversar, colaborar nas atividades extracurriculares).

⁸ Das 91 fichas de recolha de dados sócio-biográficos para pais, só foi possível retirar informação acerca do tempo dispensado pelos pais no auxílio às crianças em tarefas escolares de 86 delas, uma vez que os 5 pais restantes não responderam às questões solicitadas do modo pretendido.

⁹ Das 91 fichas de recolha de dados sócio-biográficos para pais só foi possível retirar informação acerca das atividades lúdicas conjuntas entre pais e filhos de 87 delas, uma vez que os 4 pais restantes não responderam às questões solicitadas do modo pretendido.

compreensão das emoções difere consoante o género e se é influenciado por questões sócio-demográficas.

De acordo com o modelo proposto por Pons *et al.*, (2004), esperava-se que, nas idades em estudo, as crianças já tivessem adquirido as componentes emocionais I, II, III, IV, V e VII. Verificou-se, de facto, que as crianças em estudo apresentavam elevados níveis de compreensão para as componentes I (Reconhecimento), II (Causa Externa), III (Desejo) e IV (Crença). A componente V (Lembrança) parece ter sido adquirida pelas crianças de 7 e 8 anos mas não, totalmente, pelas de 6 anos, o que, de acordo com o modelo em questão, é normal, pois esta componente é adquirida entre os 3 e os 6 anos, pelo que crianças de 6 anos se encontram, ainda, no período de desenvolvimento próprio para a componente. Esperava-se que a componente VII (Ocultar) já estivesse desenvolvida, mas verificou-se que as crianças de 6 e 7 anos não alcançaram elevadas percentagens de acertos no item a ela relativo. Esperava-se, também, que as crianças de 8 anos obtivessem pontuações mais elevadas nas tarefas relativas à compreensão das componentes VI (Regulação), VIII (Misto) e IX (Moralidade). Na componente VI, foram as crianças de 7 anos as que alcançaram a pontuação mais elevada, mas, em todas as faixas etárias, o nível de compreensão da componente emocional é elevado. Também na componente IX, as crianças de 7 anos alcançam uma percentagem de acertos ligeiramente superior às de 8 anos, verificando-se claramente que esta é uma componente em desenvolvimento para as três faixas etárias, com as crianças de 6 anos a alcançarem uma baixa percentagem de acertos, e com todas as faixas etárias a não conseguirem alcançar mais de 50% de acertos. Na componente VIII, observa-se uma compreensão crescente com o avançar da idade e são, de facto, as crianças de 8 anos que alcançam uma maior percentagem de acertos. Neste contexto, de modo geral, a sequência de desenvolvimento encontrada junto das crianças portuguesas com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos corresponde àquela proposta por Pons *et al.* (2004), havendo ligeiras diferenças em algumas das componentes. Esta conclusão vai no sentido daquilo que Tenenbaum *et al.* (2004) e Roazzi *et al.* (2008) já haviam sugerido sobre a sequência de desenvolvimento da compreensão das emoções ser consistente nas várias culturas, apesar de existir variação no *timing* das fases da sequência.

Através da hierarquização das componentes consoante o nível de sucesso alcançado em cada uma delas, verificámos que as três mais fáceis são as componentes II (Causa externa), III (Desejo) e I (Reconhecimento). Contrariamente, as componentes mais difíceis nas quais, em média, os sujeitos obtiveram pontuações mais baixas foram a IX (Moralidade), a VII (Ocultar) e a IV (Crença). Já num nível de dificuldade intermédio, encontram-se as componentes VI (Regulação), VIII (Misto) e V (Lembrança). A ordenação obtida apresenta semelhanças e diferenças em relação aos resultados obtidos nas amostras inglesa, brasileira, italiana e quíchua com a aplicação da mesma metodologia¹⁰ (cf. Anexo H). As

¹⁰ As diferenças em relação às restantes amostras poderão dever-se, em parte, ao facto de na amostra portuguesa apenas se terem avaliado crianças entre os 6 e os 8 anos.
A compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 8 anos:
estudo da adaptação portuguesa do TEC.
Sílvia Selgas Gameiro (silgameiro@hotmail.com) 2012

diferenças observadas poderão resultar, tal como referido por Minervino *et al.* (2010), da influência da cultura e do contexto nos quais as crianças estão inseridas que afetam significativamente a sua compreensão das emoções. Tomando em consideração os resultados da amostra inglesa (Pons *et al.*, 2004), as principais discrepâncias na ordenação das componentes advêm dos resultados obtidos nas componentes IV (Crença), V (Lembrança), VI (Regulação) e VIII (Misto) e são as seguintes: ao passo que na amostra portuguesa, a componente IV se situa no grupo de componentes mais difíceis, na amostra inglesa, situa-se no grupo de dificuldade intermédia; na amostra portuguesa, a componente V situa-se no grupo de dificuldade intermédia, mas na amostra inglesa situa-se no grupo das componentes de mais fácil compreensão por parte das crianças; as componentes VI e VIII situam-se no grupo de dificuldade intermédia na amostra portuguesa, contrariamente à amostra inglesa onde se situam no grupo de maior dificuldade. É visível que a amostra portuguesa apresenta, em geral, melhores resultados na compreensão das emoções do que as amostras Quíchua e Brasileira de escolas públicas e piores resultados do que a amostra Brasileira de escolas particulares. As amostras Italiana e Inglesa são aquelas com as quais a amostra Portuguesa apresenta mais semelhanças em termos de percentagens de acertos (cf. Anexo G).

Dado que é amplamente referido na literatura que a compreensão das emoções se desenvolve com a idade, analisámos se as crianças se tornam melhores na compreensão das emoções à medida que vão crescendo. Verificámos que existem diferenças estatisticamente significativas entre os valores médios dos três grupos de idades na compreensão das componentes emocionais, nomeadamente, entre os 6 e os 8 anos e entre os 7 e os 8 anos. Pode-se concluir, assim, que apesar de não se registarem diferenças estatisticamente significativas entre os 6 e os 7 anos, a progressão no desenvolvimento da compreensão das emoções é clara entre os 6 e os 8 anos. Estes resultados confirmam, portanto, a ideia largamente sustentada de que a compreensão das emoções se desenvolve com a idade, indo, assim ao encontro do ponto de vista avançado por outros autores (e.g. Joshi & MacLean 1994; Farina *et al.* 2007; Albanese *et al.* 2010; Pons *et al.*, 2002; Pons *et al.*, 2003; Pons *et al.*, 2004).

Considerámos a hipótese de existirem diferenças nos resultados da compreensão das emoções em função do género, mas constatámos que tal não se verificou. Resultados semelhantes haviam já sido obtidos por Farina *et al.* (2007), Pons *et al.* (2004) e Mostow *et al.* (2002), que também não encontraram diferenças significativas na compreensão das emoções devidas ao género.

São vários os autores que salientam a importância da compreensão das emoções para o ajustamento social e escolar das crianças (e.g. Pons *et al.*, 2003; Trentacosta & Fine, 2010; Cassidy *et al.*, 1992; Liew & McTigue, 2010), pelo que analisámos se níveis superiores de compreensão das emoções por parte das crianças estariam relacionados com níveis,

8 anos, contrariamente às outras amostras mais abrangentes em termos de idades, em que se avaliaram crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 12 anos.

igualmente, mais elevados de ajustamento social e escolar. A correlação obtida não se revelou estatisticamente significativa, não nos permitindo concluir que o ajustamento social e escolar das crianças é maior quanto mais abrangente é a sua compreensão das emoções. É de salientar, no entanto, que a variabilidade no ajustamento escolar obtido nesta amostra foi muito baixa, tendo-se registado apenas 2 sujeitos com problemas de conduta em contexto escolar. Ainda assim, os resultados obtidos estão em conformidade com os de Gunter (2007) que também não encontrou uma relação significativa entre a compreensão emocional de crianças em idade escolar e o seu comportamento social quando descrito pelos professores.

A influência da constituição do agregado familiar e do estatuto marital dos pais no desenvolvimento da compreensão das emoções das crianças, não se mostrou estatisticamente significativa. Deste modo, não se pode afirmar que o facto das crianças pertencerem a uma família nuclear intacta contribua para um nível superior de compreensão das emoções ou que crianças cujos pais estão divorciados apresentem um nível inferior de compreensão das emoções. Apesar de Pears e Moses (2003) afirmarem que a presença de ambos os pais na família lhes permitirá passar mais tempo com os filhos e, assim, fornecer-lhes mais oportunidades para com eles falar sobre emoções, os autores também não encontraram uma relação significativa entre o estatuto marital e a compreensão das emoções nas crianças.

Quanto às habilitações literárias dos pais e às suas situações profissionais, verificou-se que não influenciam o nível geral de compreensão das emoções. Os resultados obtidos não estão, portanto, de acordo com os que foram obtidos por outros autores (e.g. Cutting & Dunn, 1999; Sahtz, et al., 2003; Cabrera *et al.*, 2007), que concluíram que as características socioeconómicas do contexto familiar (e.g. ocupação profissional dos pais; grau de escolaridade dos pais) contribuem fortemente para o desenvolvimento da cognição social das crianças e para a sua compreensão das emoções.

Não encontramos diferenças significativas nas médias da compreensão das emoções dos sujeitos resultantes da influência da posição ocupada na fratria nem do número de irmãos que têm, pelo que não podemos concluir que estes fatores influenciam a capacidade de compreensão das emoções das crianças. Alguns autores chegaram a conclusões diferentes, como é o caso de Brown e Dunn (1996) e Ruffman *et al.* (1999), que encontraram relações entre a compreensão das emoções e a presença de irmãos mais velhos, e 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.

Apesar de se terem encontrado poucos estudos referentes às atividades extracurriculares e à sua influência no desenvolvimento emocional, mas sabendo que estas influenciam positivamente o desenvolvimento social, educacional, cívico e físico das crianças e adolescentes (Christensen *et al.*, 2011), colocámos a hipótese de estas desempenharem um papel importante na promoção do desenvolvimento da compreensão das emoções. Analisámos, então, se crianças que frequentam mais atividades

extracurriculares têm uma melhor compreensão das emoções do que aquelas que frequentam menos ou que não as frequentam de todo. Não encontramos diferenças significativas nas médias da compreensão das emoções dos sujeitos, pelo que não podemos concluir que o facto de as crianças estarem inscritas num maior número de atividades extracurriculares influencia a sua compreensão das emoções.

Alguns autores haviam encontrado efeitos positivos, diretos ou indiretos, nas emoções resultantes das atividades que os pais desenvolvem conjuntamente com os filhos, nomeadamente através da sua participação na realização de tarefas escolares (Deslandes & Rousseau, 2008), na leitura de histórias (Kassow, 2006) e na participação em brincadeiras no geral (Tamis-LeMonda *et al.*, 2004). A análise das diferenças entre as médias dos resultados da compreensão das emoções em função do tempo dispensado pelos pais nestas atividades não nos permite concluir que o facto de estes passarem mais tempo auxiliando os seus filhos nas tarefas escolares, ou de se envolverem com eles em atividades lúdicas durante mais tempo contribua para a sua compreensão das emoções, não se confirmando, portanto, os resultados obtidos pelos autores acima mencionados.

VI - Conclusões

Os resultados obtidos com este estudo permitem-nos afirmar que existe um claro desenvolvimento na compreensão das emoções entre os 6 e os 8 anos de idade, registando-se uma maior capacidade de compreensão das componentes emocionais por parte das crianças, com o aumento da idade (e.g. Pons *et al.*, 2004; Farina *et al.*, 2007; Albanese *et al.*, 2010). Quanto à sequência de desenvolvimento das componentes emocionais encontrada nesta investigação, de um modo geral, esta corresponde à que foi proposta por Pons *et al.* (2004), verificando-se, no entanto, ligeiras diferenças no *timing* de desenvolvimento de algumas das componentes (Tenenbaum *et al.*, 2004). Não nos podemos esquecer que a forma como as emoções são percebidas é diferente de cultura para cultura, o que se reflete nas práticas parentais, resultando em variações na compreensão emocional das crianças (Halberstadt & Lozada, 2011). Do mesmo modo, a hierarquização das nove componentes emocionais obtida junto da amostra portuguesa apresenta semelhanças e diferenças em relação às restantes amostras junto das quais se utilizou a mesma metodologia de avaliação. O facto de existirem estas diferenças poderá dever-se, tal como tem sido apontado na literatura (e.g. Minervino *et al.*, 2010), aos diferentes contextos e culturas nos quais os sujeitos estão inseridos. A amostra portuguesa apresenta resultados, em geral, mais semelhantes às amostras inglesa e italiana e uma maior discrepância de resultados em relação às amostras quíchua e brasileira de escolas públicas, o que se poderá dever ao facto de as crianças portuguesas estarem inseridas numa cultura equiparada às italiana e inglesa, e mais distinta da quíchua e do contexto no qual se inserem as crianças brasileiras de escolas públicas.

Em jeito de síntese, podemos afirmar que os resultados nos permitem concluir que a idade é, claramente, um fator determinante no

desenvolvimento da compreensão das emoções e que as componentes emocionais se encontram hierarquicamente organizadas, tal como sugerem Pons *et al.* (2004). O contexto e a cultura dos indivíduos parecem exercer, também, a sua influência na forma como se processa este desenvolvimento. No entanto, não podemos retirar as mesmas conclusões acerca de outras variáveis em estudo. Não encontramos diferenças estatisticamente significativas na compreensão das emoções devidas ao género, nem devidas às características sócio-biográficas das famílias dos sujeitos (constituição do agregado familiar, estatuto marital dos pais, nível socioeconómico da família, posição na fratria, número de irmãos, frequência de atividades extracurriculares e atividades conjuntas entre pais e filhos).

Apesar de haver largo consenso relativamente à importância da compreensão das emoções para o ajustamento social e escolar das crianças, neste estudo, não podemos extrair, qualquer tipo de conclusão. Não se verificou uma correlação estatisticamente significativa entre a compreensão das emoções e o ajustamento escolar e social dos sujeitos. É de notar que para a ausência desta relação poderá ter contribuído o facto de existir pouca variabilidade nos resultados obtidos no TESC.

É importante referir que existem algumas limitações na atual investigação. Em primeiro lugar, uma vez que se pretendia estabelecer um perfil de desenvolvimento relativo à compreensão das emoções, dever-se-ia ter utilizado, à semelhança do que foi feito na amostra inglesa (Pons *et al.*, 2004), os seguintes critérios de exclusão para a integração dos sujeitos na amostra: (a) a existência de dificuldades de aprendizagem; (b) a existência de problemas relativos à linguagem; (c) um percurso escolar com repetições de ano. Adicionalmente, na adaptação do TEC para a sua aplicação em português de Portugal, dever-se-á considerar a possibilidade de se alterar a condição emocional neutra “bem” para outra, tal como “normal”, uma vez que foi visível durante a aplicação do instrumento que muitos sujeitos consideravam que estar bem era equivalente a estar feliz, o que poderá ter enviesado as suas respostas. É de referir, igualmente, que num dos itens relativos à componente “Causa Externa”¹¹, há registo de interpretações erróneas acerca da história apresentada. A personagem da história estaria numa situação presumidamente neutra do ponto de vista emocional, mas muitos dos sujeitos consideraram (e explicaram a sua interpretação quando questionados) que ele sentia uma emoção de valência negativa, por estar numa situação que para eles é considerada enfadonha (sentem-se com raiva por terem de estar de pé à espera do autocarro que os leva para a escola). Devemos, igualmente, sublinhar que, neste estudo, apenas se analisou o desenvolvimento da compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 8 anos¹², pelo que as comparações estabelecidas com as amostras de outros países, onde se fez um estudo mais abrangente em termos de idades, devem

¹¹ “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?”

¹² Paralelamente a este estudo foram desenvolvidos dois estudos para analisar o desenvolvimento da compreensão das emoções em crianças com 4 e 5 anos, e dos 9 aos 12 anos.

ser vistas com alguma reserva. O desenvolvimento da compreensão das emoções processa-se entre os 18 meses e os 12 anos (Pons *et al.*, 2004), pelo que em investigações futuras seria interessante analisar o perfil de desenvolvimento numa única amostra constituída por mais faixas etárias.

A ficha para recolha de dados sócio-demográficos apresenta, também, limitações nas questões, e respetivas escalas de resposta, dirigidas aos pais das crianças, relativamente às atividades conjuntas realizadas com estas. As questões eram de resposta aberta, e os pais podiam colocar o tempo que entendiam. Verificou-se uma grande variedade de respostas, sendo visível que alguns pais não compreenderam a questão, acabando por assinalar as atividades que desenvolviam com os filhos, ao invés de anotarem o tempo despendido nessas atividades. Dever-se-ia ter optado pela introdução de uma questão de resposta fechada, com intervalos de tempo pré-definidos.

Devemos ainda acrescentar que, uma vez que se obteve uma variabilidade bastante reduzida nos resultados do TESC, em investigações futuras, talvez fosse interessante utilizar o instrumento numa amostra mais alargada de sujeitos ou, em alternativa, utilizar instrumentos distintos para analisar direta e separadamente o ajustamento escolar e o ajustamento social, já que o TESC visa, mais concretamente, avaliar problemas de conduta observáveis em contexto escolar.

Finalmente, talvez fosse interessante analisar, em estudos futuros, a influência das diferenças individuais em dimensões relevantes do funcionamento pessoal, que não foram aqui tidas em conta, como é o caso das capacidades verbais (Pons *et al.*, 2003) ou do desenvolvimento cognitivo (Farina *et al.*, 2007), que parecem estar, de acordo com diversos autores por nós consultados, fortemente relacionados com a compreensão emocional.

Não obstante as limitações apontadas, o presente estudo revelou-se importante na medida em que contribuiu para analisar a compreensão das emoções num contexto cultural distinto, para além dos mais de quinze onde já foi anteriormente estudada (Roazzi *et al.*, 2008) e, assim reforçar que o TEC parece ser, em mais um contexto, uma boa medida de avaliação do desenvolvimento da compreensão das emoções. De facto, os resultados obtidos evidenciam que a idade é um fator determinante neste desenvolvimento, o que vai de encontro aos resultados alcançados e analisados em diversos estudos levados a cabo em vários contextos internacionais (e.g. Pons *et al.*, 2002; Pons *et al.*, 2003; Pons *et al.*, 2004). A competência emocional é essencial para o desenvolvimento adaptativo e saudável (Roazzi *et al.*, 2008), pelo que estudos como este são extremamente relevantes, uma vez que nos permitem conhecer o modo como se processa o desenvolvimento emocional e, assim, perceber quando é que é necessário atuar ao nível da sua promoção, melhorando, conseqüentemente, outros domínios da vida dos indivíduos. Seria importante proceder à validação do TEC para Portugal, de modo a que, tal como Roazzi *et al.* (2008) referem, possa vir a ser utilizado em áreas de intervenção educacional, clínica e de desenvolvimento.

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.
- Ashiabi, G. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Education Journal, 28*(2), 79-84.
- Band, E., & Weisz, J. (1988). How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology, 24*(2), 247-253.
- Bender, P., Pons, F., Harris, P., & de Rosnay, M. (2011). Do young children misunderstand their own emotions? *European Journal of Developmental Psychology, 8*(3), 331-348.
- Bennett, M., & Hiscock, J. (1993). Children's understanding of conflicting emotions: A training study. *The Journal of Genetic Psychology, 154*(4), 515-524.
- 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.
- Brown, J., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development, 67*, 789-802.
- Cabrera, N., Shannon, J., & Tamis-LeMonda, C. (2007). Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: From toddlers to pre-K. *Applied Development Science, 11*(4), 208-213.
- Campos, J., Frankel, C., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development, 75*(2), 377-394.
- Carmona, M., & Cardoso, C. (2011). Compreensão emocional: A compreensão causal das emoções em crianças de idade escolar (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, 2011).
- Cassidy, J., Parke, R., Butkovsky, L., & Braungart, J. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development, 63*, 603-618.
- Cole, P., Dennis, T., Smith-Simon, K., & Cohen, L. (2008). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development, 18*(2), 324-352.
- Cole, P., Martin, S., & Dennis, T. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development, 75*(2), 317-333.
- Christensen, K., Schneider, B., & Butler, D. (2011). Families with school-age children. *The Future of Children, 21*(2), 69-90.
- 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.

- De Rosnay, M., & Harris, P. (2002). Individual differences in children's understanding of emotion: The roles of attachment and language. *Attachment & Human Development, 4*, 39-54.
- 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. (2010). Emotion regulation: Now you see it, now you don't. *Emotion Review, 2*(3), 297-299.
- Deslandes, R., & Rousseau, M. (2008). Long-term students' management strategies and parental involvement in homework at the elementary level. *International Journal of Parents in Education, 2*(1), 13-24.
- Dias, M., Vikan, A., & Gravas, S. (2000). Tentativa de crianças em lidar com as emoções de raiva e tristeza. *Estudos de Psicologia, 5*(1), 49-70.
- 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.
- 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.
- Fine, S., & Izard, C. (2006). Emotion situation knowledge in elementary school: Models of longitudinal growth and preschool correlates. *Social Development, 15*, 730-751.
- Freijo, E., Oliva, A., Olabarrieta, F., Martín, J., Manzano, A., & Richards, M. (2008). Quality of family context or sibling status? Influences on cognitive development. *Early Child Development and Care, 178*, 153-164.
- Gavazzi, I., & Ornaghi, V. (2011). Emotional state talk and emotion understanding: A training study with preschool children. *Journal of Child Language, 38*, 1124-1139.
- Gnepp, J. (1989). Personalized inferences of emotions and appraisals: Component processes and correlates. *Developmental Psychology, 25*(2), 277-288.
- Gnepp, J. (1991). Children's use of personal information to understand other people's feelings. In C. Saarni & P. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion (151-177)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gordon, S. (1991). The socialization of children's emotions: Emotional culture, competence, and exposure. In C. Saarni & P. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion (319-349)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gross, J., & Thompson, R. (2006). Emotion regulation: conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation (3-*

- 24). New York: Guilford Press.
- Gunter, K. (2007). Emotional understanding and social behavior in school-age children. *The Undergraduate Journal of Psychology*, 20, 1-7.
- Halberstadt, A., & Lozada, F. (2011). Emotion development in infancy through the lens of culture. *Emotion Review*, 3(2), 158-168.
- Harris, P. (2008). Children's understanding of emotion. In M. Lewis, J. Haviland-Jones, & L. Feldman-Barrett (Eds), *Handbook of emotions* (320-331). New York: Guilford Press.
- Harris, P., Donnelly, K, Guz, G., & Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 57, 895-909.
- Harris, P. & Lipian, M. (1991). Understanding emotion and experiencing emotion. In C. Saarni & P. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (241-258). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris, P., de Rosnay, M., & Pons, F. (2005). Language and children's understanding of mental states. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 69-73.
- Harris, P. & Saarni, C. (1991). Children's understanding of emotion: An introduction. In C. Saarni & P. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (3-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hertenstein, M. (2010). Cautions in the study of infant emotional displays. *Emotion Review*, 2(2), 130-131.
- Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34(5), 1026-1037.
- Izard, C. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2(3), 260-280.
- Johnson, S., & Chen, F. (2011). Socioemotional information processing in human infants: From genes to subjective construals. *Emotion Review*, 3(2), 169-178.
- Jones, D., Abbey, B., & Cumberland, A. (1998). The development of display rule knowledge: Linkages with family expressiveness and social competence. *Child Development*, 69(4), 1209-1222.
- Joshi, M., & MacLean, M. (1994). Indian and English children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 65, 1372-1384.
- Kassow, D. (2006). Parent-child shared book reading quality versus quantity of reading interactions between parents and young children. *Talaris Research Institute*, 1(1), 1-9.
- Kremer-Sadlik, T., Izquierdo, C., & Fatigante, M. (2010). Making meaning of everyday practices: Parents' attitudes toward children's extracurricular activities in the United States and in Italy. *Anthropology & Education*, 41, 35-54.
- 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.

- Larsen, J., To, Y., & Fireman, G. (2007). Children's understanding and experience of mixed emotions. *Psychological Science, 18*(2), 186-191.
- Lench, H., Flores, S., & Bench, S. (2011). Discrete emotions predict changes in cognition, judgment, experience, behavior, and physiology: A meta-analysis of experimental emotion elicitation. *Psychological Bulletin, 137*(5), 834-855.
- Levenson, R. (2011). Basic emotions questions. *Emotion Review, 3*(4), 397-386.
- Liew, J., & McTigue, E. (2010). Educating the whole child: The role of social and emotion development in achievement and school success. In L. Kattington (Ed.), *Handbook of Curriculum Development* (465-478). Hauppauge, NY: Nova Sciences Publishers, Inc.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica, 26*(3), 463-478.
- McAlister, A., & Peterson, C. (2007). A longitudinal study of child siblings and theory of mind development. *Cognitive Development, 22*, 258-270.
- Minervino, C., Dias, M., Silveira, N., & Roazzi, A. (2010). Emoções nas ruas: Uso do "Test of Emotions Comprehension" em crianças em situação de trabalho de rua. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 23*(2), 354-361.
- Mostow, A., Izard, C., Fine, S., & Trentacosta, C. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development, 73*(6), 1775-1787.
- Nadja, R., & Harris, P. (1991). Children's use of display rules in pride-eliciting situations. *British Journal of Developmental Psychology, 9*, 431-435.
- Nguyen, L., & Frye, D. (1999). Children's theory of mind: Understanding of desire, belief and emotion with social referents. *Social Development, 8*, 70-92.
- Nunner-Winkler, G., & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development, 59*, 1323-1338.
- O'Brien, M., Weaver, J., Nelson, J., Calkins, S., Leerkes, E., & Marcovitch, S. (2011). Longitudinal associations between children's understanding of emotions and theory of mind. *Cognition and Emotion, 25*(6), 1047-1086.
- Oliveira, P. (2010). Ajustamento pessoal e académico dos/as pré-adolescentes: Impacto da aceitação versus rejeição parental e do suporte social percebidos (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, 2010).
- Ontai, L., & Thompson, R. (2008). Attachment, parent-child discourse and theory-of-mind development. *Social Development, 17*(1), 47-60.
- Ortony, A., & Turner, T. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review, 97*(3), 315-331.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2004). *O mundo da criança* (8ª ed).

Lisboa: McGraw-Hill.

- 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., Harris, P., & Doudin, P. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 293-304.
- 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., 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.
- Reissland, N. (1985). The development of concepts of simultaneity in children's understanding of emotions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26(5), 811-824.
- 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).
- Rohner, P. (2005). Teacher's evaluation of student's conduct (TESC): Test manual. In P. Rohner & A. Khaleque (Eds.), *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (319-321). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rothbart, M., Sheese, B., Rueda, M., & Posner, M. (2011). Developing mechanisms of self-regulation in early life. *Emotion Review*, 3(2), 207-213.
- Ruffman, T., Perner, J., & Parkin, L. (1999). How parenting style affects false belief understanding. *Social Development*, 8, 395-411.
- Russell, J. (1991). Culture, scripts, and children's understanding of emotion. In C. Saarni & P. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (293-318). Cambridge: Cambridge University Press.
- Saarni, C. (1991). Children's understanding of strategic control of emotional expression in social transactions. In C. Saarni & P. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (181-208). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sahtz, M., Diesendruck, G., Martinez-Beck, I., & Akar, D. (2003). The influence of language and socioeconomic status on children's understanding of false belief. *Developmental Psychology*, 39(4), 717-729.
- Salisch, M. (2001). Children's emotional development: Challenges in their relationships to parents, peers, and friends. *International Journal of*

- Behavioral Development*, 25(4), 310-319.
- Sánchez-Nuñez, M., Fernández-Berrocal, P., Montañes, J., & Latorre, J. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16, 455-474
- Schultz, D., Izard, C., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and Psychopathology*, 13, 53-67.
- Schultz, D., Izard, C., & Bear, G. (2004). Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology*, 16, 371-387.
- Steele, H., Steele, M., Croft, C., & Fonagy, P. (1999). Infant-mother attachment at one year predicts children's understanding of mixed emotions at six years. *Social Development*, 8, 161-178.
- Stewart, R., & Marvin, R. (1984). Sibling relations: The role of conceptual perspective-taking in the ontogeny of sibling caregiving. *Child Development*, 55, 1322-1332.
- Strayer, J., & Roberts, W. (1997). Facial and verbal measures of children's emotions and empathy. *International Journal of Behavioral Development*, 20(4), 627-649.
- Tamis-LeMonda, C., Shannon, J., Cabrera, N., & Lamb, M. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75(6), 1806-1820.
- Tavares, J. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Tenenbaum, H., Visscher, P., Pons, F., & Harris, P. (2004). Emotional understanding in Quechua children from an agropastoralist village. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 471-478.
- Terwogt, M., & Olthof, T. (1991). Awareness and self-regulation of emotion in young children In C. Saarni & P. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion (209-237)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thompson, R. (1987). Development of children's inferences of the emotions of others. *Developmental Psychology*, 23(1), 124-131.
- Thompson, R. (1991). Causal attributions and children's emotional understanding. In C. Saarni & P. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion (117-150)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tracy, J., & 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.
- Tremblay, H., Brun, P., & Nadel, J. (2005). Emotion sharing and emotion knowledge: Typical and impaired development. In J. Nadel & D. Muir (Eds.), *Emotional development: Recent research advances (341-363)*.

Oxford: Oxford University Press.

Trentacosta, C., & Fine, S. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development, 19*, 1-29.

Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in Theory of Mind. *The Journal of Genetic Psychology, 166*(3), 297-312.