

A Nossa
Universidade

Colégio dos Jesuítas
Rua dos Ferreiros - 9000-082, Funchal

Tel: +351 291 209400
Fax: +351 291 209410
Email: gabinetedareitoria@uma.pt

DM

A Escolha dos Líderes e a Compreensão
Emocional na Educação Pré-Escolar

Sara Maria Mendonça Jardim



A Escolha dos Líderes e a Compreensão Emocional na Educação Pré-Escolar

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Sara Maria Mendonça Jardim

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO


UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

dezembro | 2013

DIMENSÕES: 45 X 29,7 cm

PAPEL: COUCHÊ MATE 350 GRAMAS

IMPRESSÃO: 4 CORES (CMYK)

ACABAMENTO: LAMINAÇÃO MATE

NOTA*

Caso a lombada tenha um tamanho inferior a 2 cm de largura, o logótipo institucional da Uma terá de rodar 90°, para que não perca a sua legibilidade/identidade.

Caso a lombada tenha menos de 1,5 cm até 0,7 cm de largura o layout da mesma passa a ser aquele que consta no lado direito da folha.



A Escolha dos Líderes e a Compreensão Emocional na Educação Pré-Escolar

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Sara Maria Mendonça Jardim

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO

Maria da Glória Salazar d'Eça Costa Franco

Agradecimentos

Ao finalizar esta jornada, que foi um passo muito importante para a continuação do meu crescimento enquanto pessoa e profissional e que foi partilhada com muitas pessoas, quer a nível profissional, pessoal ou académico, quero agradecer:

À Professora Doutora Glória Franco por aceitar ser minha orientadora, pelos chazinhos, a boa conversa, o apoio, a disponibilidade, as críticas, as sugestões, a colaboração e a cooperação no trabalho desenvolvido.

Ao Professor Doutor António Roazzi que, pacientemente, enviou várias cópias do TEC em versão portuguesa até que alguma resultasse e que nos explicou como deveríamos fazer a Classificação Dirigida.

À “minha” Diretora que me permitiu fazer parte da minha recolha de dados lá na escola e que me apoiou no que pôde.

À Diretora Carla que me deu oportunidade de recolher a outra parte dos meus dados.

Às Educadoras de Infância que permitiram que me “intrometesse” nas suas salas e que facilitaram a minha recolha de dados. E à Ajudante Patrícia.

A todas as crianças que me “deram” o seu tempo, carinho, boa disposição, perguntas, assim como aos seus pais/encarregados de educação que permitiram e autorizaram a minha investigação com os seus filhos/educandos.

À Inês Rodrigues que cedeu o seu computador quando os outros todos falharam para que conseguisse terminar a recolha dos dados.

À Lisandra que teve sempre uma palavra de apoio, pensamento positivo e amizade na caminhada que atravessámos juntas, à Cristina que sempre mostrou força e amizade e à minha companheira das sextas-feiras, Eduína.

Às colegas de mestrado que compartilharam comigo bons e menos bons momentos durante esta viagem, vocês sabem quem são.

Aos meus amigos e colegas que, longe ou perto, sempre me deram apoio ao longo deste percurso.

À minha cunhada Patrícia cuja ajuda foi salutar para o desenvolvimento deste processo e ao meu irmão Miguel pelo seu sentido de humor.

Às minhas lindas sobrinhas Inês e Margarida, pelo seu amor e carinho, alegria e dedicação.

À minha irmã Maria que sempre esteve presente, tentando incentivar-me a continuar, dando força e “puxando” para que me divertisse quando tudo parecia negro e sem solução.

Aos meus pais Anita e Egídio que me criaram com bons princípios, permitiram que seguisse o meu caminho e não deixaram que desistisse das minhas aspirações.

A todos os outros que, direta ou indiretamente, me ajudaram e que aqui não referi.

Muito Obrigada!

*TUDO O QUE DEVO MESMO SABER para viver,
que fazer e como ser, aprendi-o no jardim infantil.
A sabedoria não estava no cume da mais alta montanha,
no último ano de um curso superior,
mas no recreio da minha escola.
Cá estão as coisas que aprendi:
Partilhar tudo com os companheiros.
Respeitar as regras do jogo.
Não bater em ninguém.
Guardar as coisas nos sítios onde estavam.
Manter tudo limpo.
Não mexer nas coisas dos outros.
Pedir desculpa quando se magoa alguém.
Lavar as mãos antes de comer.
Puxar o autoclismo.
Biscoitos quentes e leite frio fazem bem à saúde.
Viver uma vida equilibrada: estudar, pensar,
desenhar, pintar, cantar, dançar, brincar, trabalhar,
fazer de tudo um pouco todos os dias.
Dormir a sesta todas as tardes.
E ao sair à rua ter cuidado com o trânsito,
dar a mão ao companheiro e prestar atenção à professora.*

Robert Fulghum

Resumo

O presente estudo insere-se no domínio da investigação sobre a liderança na educação pré-escolar, a compreensão emocional e que características estes líderes infantis possuem para que sejam encarados desta forma. No pré-escolar, a investigação sobre liderança é bastante escassa (Morda & Waniganayake, 2010, citados por Mawson, 2010). A liderança é um construto que se desenvolve a partir da infância, em crianças em idade pré-escolar e que é influenciado através das relações que cada criança tem com os pares.

Através deste estudo, pretendemos estudar a liderança em crianças da educação pré-escolar. Realizámos dois estudos, sendo o primeiro sobre a perceção das crianças das características da liderança infantil, onde obtivemos uma visão do líder diferenciada pelo género e o segundo estudo sobre quais as variáveis que caracterizam a liderança em crianças do pré-escolar, ou seja, pretendíamos saber o que as crianças valorizam nos pares. Participaram nestes estudos crianças da educação pré-escolar, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, provenientes quer do meio rural, quer do meio urbano. Com estas crianças, foram realizados três testes: a Classificação Dirigida (Roazzi, Federicci e Wilson, 2001), um Teste Sociométrico e o Test of Emotion Comprehension (TEC) (Pons, Harris, & de Rosnay, 2004), na sua versão portuguesa Teste de Compreensão das Emoções (Roazzi, Dias, Minervino, Roazzi e Pons, 2008). Para além destes três, os encarregados de educação das crianças participantes preencheram um Questionário Sociodemográfico.

Descobrimos que existem diferenças na forma de pensar e de escolher o líder, consoante o género da criança, que o facto de as crianças terem irmãos ou não influencia na escolha para líder, que a regulação emocional é importante na escolha para líder e existem correlações importantes entre a preferência social, o impacto social, o estatuto social, as notas T da escolha, rejeição e chefe.

Palavras-chave: Crianças do pré-escolar, liderança, compreensão emocional

Abstract

This study is part of the investigation on leadership in preschool education, emotional comprehension and which characteristics these child leaders have, so they can be looked this way. In preschool, the research on leadership is quite scarce (Morda & Waniganayake, 2010, quoted by Mawson, 2010). Leadership is a construct that is developed in childhood, on children in preschool age and which is influenced through the relationships that each child has with the peers.

Throughout this study, we intend to study leadership in preschool education children. We have done two studies, the first being about the perception that children have on infant leadership characteristics where we have a differentiated leader's vision for the gender and the second study about which variables characterize the leadership in children from preschool, that is, we wanted to know what the children value in peers.

In these studies, have taken part children of preschool education, aged between 3 and 6 years, from both the rural and the urban environment. We conducted three tests: the Directed Classification (Roazzi, Federicci and Wilson, 2001), a Sociometric Test and the Test of Emotion Comprehension (TEC) (Pons, Harris, & of Rosnay, 2004), in its portuguese version Teste de Compreensão das Emoções (Roazzi, Days, Minervino, Roazzi and Pons, 2008). In addition to these three, parents/guardians of participating children filled out a Demographic Questionnaire.

We found that there are differences in the way of thinking and choosing the leader, depending on the gender of the child; that the fact that the children with siblings or not does influence the choice for leader; that emotional regulation is important in the choice for leader; and there are significant correlations between social preference, social impact, bylaws, T notes of choice, rejection and leader.

Key-words: Preschool children, leadership, emotional comprehension

Índice

Introdução	1
Capítulo 1 – A Escolha de Líderes no pré-escolar	4
1 – A liderança em crianças do pré-escolar	4
Capítulo 2 – As competências emocionais no pré-escolar	14
1 – A Inteligência Emocional	14
2 – As Competências Emocionais	16
Capítulo 3 – A Liderança e as competências emocionais	20
Capítulo 4 – Metodologia	25
1 – Metodologia	25
2 – Objetivos e Questões do estudo	25
3 – Amostra	26
4 – Instrumentos	26
5 – Procedimento	29
Capítulo 5 – Apresentação e discussão dos resultados	32
Estudo 1	32
Estudo 2	36
Capítulo 6 – Conclusões	45
Referências Bibliográficas	49
Anexos	55
Anexo 1 – Autorização da Diretor Regional da Educação (DRE)	55
Anexo 2 – Carta enviada às Diretoras das duas escolas básicas do 1º ciclo com pré-escolar integrado	56
Anexo 3 – Autorização das Diretoras das duas escolas básicas do 1º ciclo com pré-escolar integrado	60
Anexo 4 – Carta enviada aos pais/encarregados de educação	62
Anexo 5 – Autorização dos pais/encarregados de educação	64
Anexo 6 – Questionário Sociodemográfico	65
Anexo 7 – Classificação Dirigida – Primeiro Grupo	67
Anexo 8 – Imagens a serem escolhidas para a Classificação Dirigida – Primeiro Grupo	68
Anexo 9 – Onze Imagens da Classificação Dirigida	71

Anexo 10 – Classificação Dirigida (guião)	72
Anexo 11 – Teste Sociométrico	73

Índice de Figuras

Figura 1 – Escolhas de todos os indivíduos	32
Figura 2 – Escolhas dos indivíduos do sexo feminino	33
Figura 3 – Escolhas dos indivíduos do sexo masculino	34

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Testes Mann-Whitney para verificar a influência nas Notas T chefe das variáveis: Idade da Criança; Sexo da Criança; Escolas/Residência; Tem irmãos?; Número de irmãos mais velhos; Número de irmãs (feminino); Número de irmãos (masculino); Frequentou o infantário?	36
Tabela 2 - Testes t-Student: Notas T chefe vs. Número de irmãos mais novos e Atividades Extracurriculares	37
Tabela 3 - Teste Correlação de Pearson: Correlação entre a variável Tem irmãos? e a regulação emocional	37
Tabela 4 - Teste de Correlações entre a escolha, a rejeição e o chefe e o total das componentes do TEC	39
Tabela 5 - Teste de Correlações entre: a escolha, a rejeição e o chefe e as nove componentes do TEC	40
Tabela 6 - Teste de Correlação entre as notas T de escolha, rejeição e chefe	40
Tabela 7 - Tabela de contingência do estatuto social	42
Tabela 8 - Teste de Correlação entre a escolha, a rejeição e o chefe e a preferência social, o impacto social e o estatuto social	43
Tabela 9 - Teste de Correlação entre: o total de TEC e a preferência social, o impacto social e o estatuto social	43
Tabela 10 - Teste de Correlação entre as nove componentes do TEC e a preferência social; as nove componentes do TEC e o impacto social; as nove componentes do TEC e o estatuto social	44

Introdução

O que leva alguns indivíduos a se tornarem líderes? O que faz com grandes massas sigam um único sujeito em detrimento de outros milhões? Será que a liderança é uma coisa adquirida ou inata? E ainda, será que é adquirida desde a infância e vai sendo aperfeiçoada ao longo do desenvolvimento de cada indivíduo?

Pretendemos estabelecer aqui uma relação entre a infância, mais particularmente crianças em idade pré-escolar, e a liderança.

Interessa-nos, então, saber que segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEP, 1997, p.15),

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

e que “o contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (OCEP, 1997, p.31).

As OCEP (1997) referem que a criança é um ser ativo, um sujeito do processo educativo. O funcionamento de um grupo é influenciado por vários fatores: as características individuais de cada criança, o número de crianças de cada sexo, o tamanho do grupo, as faixas etárias das crianças que compõem o grupo, entre outros. A interação existente entre as crianças integrantes de um grupo, nos diferentes momentos de desenvolvimento, auxilia na aprendizagem e desenvolvimento individual e grupal das crianças. Assim, o trabalho desenvolvido entre pares e pequenos grupos é essencial para que as crianças tenham oportunidade de fazer valer o seu ponto de vista e trabalhar em equipa na resolução de problemas e/ou dificuldades apresentadas numa tarefa comum a todos.

A educação pré-escolar, como facilita o desenvolvimento de diferentes valores e perspectivas, estabelece um contexto vantajoso à aprendizagem da criança para que esta tome consciência de si e do outro. A educação pré-escolar assume um papel relevante na educação para os valores. É com a independência das crianças e do grupo, que passam por

uma crescente adaptação do tempo e do espaço que se vão estabelecendo os alicerces de uma autonomia em desenvolvimento. Com isto, as crianças vão aprendendo a fazer escolhas, a preferir, a decidir e a ter critérios e razões para as suas escolhas e decisões (OCEP, 1997).

As crianças na fase da educação pré-escolar estão num período de grande interacção social, em que são feitas novas e grandes descobertas, quer a nível interno, quer a nível social. As interacções entre pares começam a tomar forma, criam-se as primeiras amizades. A necessidade de estar em grupo começa a surgir e o trabalho em equipa, que, primeiramente, foi introduzido pelo adulto, começa a aparecer nas brincadeiras de grupo. É, também, nesta fase que se começam a destacar crianças com competências sociais e emocionais mais viradas para uma certa organização do trabalho em equipa, ou seja, para a liderança.

Torna-se imperativo ajudar a que este processo [a liderança] seja o mais facilitado possível para as crianças e adultos, mas para que tal aconteça, é necessário que a investigação deste tema continue a ser desenvolvida e que a sua teoria seja mais ampla.

É nesta linha que pretendemos desenvolver o nosso trabalho de investigação. Saber de que forma as competências emocionais, a aceitação de pares e a escolha de líderes se interligam. Assim, iremos apresentar conceitos como inteligência emocional, competências emocionais, aceitação de pares e liderança, tal como, mostrar o estudo que desenvolvemos com crianças do pré-escolar e os seus resultados.

No primeiro capítulo, faremos uma abordagem à Liderança em Crianças do Pré-Escolar, onde falaremos sobre as características da liderança, estudos desenvolvidos nesse sentido e a forma como a liderança se reflete no ambiente escolar.

No segundo capítulo, abordaremos competências emocionais no pré-escolar, falando sobre a Inteligência Emocional e as Competências Emocionais, propriamente ditas.

A Liderança e as competências emocionais serão os temas tratados no terceiro capítulo, onde tentaremos analisar a proximidade que existe entre estes dois conceitos.

Quanto ao quarto capítulo, a Metodologia, apresentaremos a metodologia que adoptámos, os objectivos que pretendemos para esta investigação, as hipóteses/questões que formulámos, a caracterização da amostra deste estudo empírico, os instrumentos e os procedimentos utilizados no trabalho desenvolvido.

Relativamente à apresentação e discussão dos resultados auferidos, esta será apresentada e discutida no quinto capítulo, onde analisaremos os dados obtidos, após a sua recolha e seu tratamento.

Por fim, no sexto e último capítulo, falaremos sobre as conclusões, onde reflectiremos sobre o trabalho desenvolvido, apontando as suas principais limitações e sugestões para estudos futuros no âmbito da temática abordada.

Capítulo 1 – A Escolha de Líderes no pré-escolar

1 - A liderança em crianças do pré-escolar

A liderança em crianças pequenas é um tema pouco investigado e com pouca teoria (Lee, Recchia, & Shin, 2005, citados por Mawson, 2010). No pré-escolar, a investigação sobre liderança é bastante escassa (Morda & Waniganayake, 2010, citados por Mawson, 2010). Hensel (1991) diz que as competências/habilidades de liderança podem ser ensinadas e a sua instrução deveria começar cedo e que um pré-requisito de liderança e de competências pró-sociais é conseguir ver eventos/acometimentos da perspectiva dos outros.

A liderança e a escolha de líderes é um tema/assunto com que nos deparamos e debatemos todos os dias, no nosso dia-a-dia. Seja a liderança do país, de um clube de futebol ou mesmo de uma escola ou de uma casa. Torna-se cada vez mais imperativo estimular esse tipo de comportamento em crianças pequenas, assim como dar-lhes ferramentas para que descubram os seus talentos sociais e emocionais.

A liderança está intimamente ligada ao sucesso nos vários domínios da nossa vida, pelo que Howard Gardner que é um dos autores que defende a perspectiva desenvolvimentalista (clara e indiretamente influenciado por Piaget) sustenta que por haver sucesso pessoal em determinado domínio, não quer dizer que haja uma correlação com a velocidade e o sucesso noutros domínios (Branco, 2004). Assim, chama à atenção de que para haver sucesso é necessário ter desenvolvidas as competências interpessoais. Durante o seu percurso, este autor preconiza que não existe uma única inteligência, mas várias que podem ser alteráveis e ensináveis. É neste contexto que Gardner (1983/1993, citado por Branco, 2004, p. 108) define uma inteligência como “uma habilidade para resolver problemas, ou para criar produtos, que são valorizados no âmbito de um ou mais contextos culturais”. No entanto, esta definição tem sido criticada, pois não nos esclarece sobre a proveniência dessas habilidades ou de que maneira podemos medi-las. Dentro das setes principais inteligências de Gardner, as inteligências múltiplas (Lógico-matemática, Linguística, Musical, Espacial, Corporal-cinestésica, Intrapessoal, Interpessoal), distinguimos a “inteligência interpessoal que é usada em relação a outras pessoas para tentar compreender o seu comportamento, interesses, motivos e emoções”.

Zenhas (2005, p.1) refere, relativamente à inteligência interpessoal, que “a competência básica fundamental deste tipo de inteligência é o talento para compreender os

outros, pelo que as pessoas com esta inteligência desenvolvida têm grande facilidade em estabelecer empatia”.

Branco (2004) refere que para Gardner, a inteligência interpessoal dividiu-se em quatro capacidades distintas, sendo estas a *liderança*, a capacidade de manutenção de relações e conservação de amigos, a capacidade de resolução de conflitos e a capacidade de perícia social. A liderança é um tema que interessa em muito Gardner e em *Leading Minds* (1995) mostra que os líderes enquanto pessoas devem ser capazes de ser peritos (conceito neocognitivista) em vários domínios, dos quais entre as inteligências múltiplas, é de salientar a inteligência interpessoal e como esta é essencial para a liderança.

Segundo Bass (1997), é difícil definir liderança, contudo, a palavra liderança deriva de *lead* que significa conduzir pessoas, aquele que conhece o verdadeiro caminho, que materializa a liderança.

Para Bento (2008, p.145), “A liderança é um conceito que tem sido alvo de várias interpretações e definições no último século. O líder, em geral, tem sido visto como alguém que possui determinadas características inatas ou adquiridas, alguém que se adapta às circunstâncias e ao contexto em que a organização se insere e alguém que gere conflitos e exerce influência em ambientes ambíguos, complexos e incertos”.

Assim, podemos encarar um líder como alguém que possui determinadas características, que vistas em separado são boas características, mas que num conjunto formam um determinado tipo de indivíduo. Ao longo dos anos, diversos autores têm tentado definir a liderança na infância, assim como, os tipos de líderes existentes e de que forma uns se destacam dos outros. Este tem sido trabalho algo infrutífero, pois parecem não encontrar um consenso sobre estes conceitos. A nossa investigação pretende verificar as características de liderança presentes nos vários estudos desenvolvidos, um pouco por todo o mundo, de forma a possibilitar-nos um melhor entendimento do que significa liderança e ser líder no pré-escolar. Uma vez que a liderança parece não ter uma única competência/aptidão específica para a caracterizar, tentaremos dar uma pequena visão sobre o que vários autores pensam sobre este tema.

No que concerne às aptidões sociais, Scharf & Mayseless (2009) defendem que para promover e manter a coesão num grupo e resolver conflitos, que daí podem aparecer, um líder deve ter objetivos/metas pró-sociais como as de manutenção de relações. O líder deve possuir estratégias pró-sociais de gestão de conflitos, tais como querer harmonizar em vez de se vingar. Com a prática destes objetivos/metas e estratégias nas relações diádicas com os amigos, as crianças tornam-se proficientes nas competências interpessoais pró-

sociais que são úteis em grandes grupos. Vários investigadores (Farmer & Rodkin, 1996; Hawley, 2002; Pakaslahti & Keltikangas-Jarvinen, 2001; Rodkin, Farmer, Pearl, & Van-Acker, 2000, citados por Scharf & Mayseless, 2009) mostram nos seus estudos com crianças, que a maioria dos líderes é sociável e agradável. No entanto, os investigadores não examinaram diretamente as aptidões sociais das crianças que são identificadas como líderes sociais ou que exibem aptidões de liderança. Muitos educadores acreditam que as crianças podem ser ensinadas a tomar conta de outros, a serem seres mais pró-sociais. Zahn-Waxler, Radke-Yarrow and King (1979, citados por Hensel, 1991) descobriram que crianças tão novas com dezoito meses são capazes de mostrar simpatia, empatia e altruísmo. No seu estudo, observaram crianças pequenas a tentar animar um pai triste ou um colega de brincadeira magoado.

Scharf & Mayseless (2009) esperavam que a internalização do modelo positivo de eu/próprio estivesse associada com aptidões pró-sociais na amizade e que estas aptidões em parte mediassem a associação entre o modelo positivo do eu/próprio e as qualidades de liderança. As autoras esperavam que diversas variáveis demográficas ligadas previamente a aptidões sociais estivessem associadas com as qualidades de liderança social identificadas pelos professores devido à saliência e importância das aptidões sociais no aparecimento de líderes. Estas variáveis incluem género e número de crianças na família.

Para Hogg (2001, citado por Scharf & Mayseless, 2009), este é um dos fenómenos sociais mais predominantes, sobretudo na população adulta (Bass, 1990, citado por Scharf & Mayseless, 2009). Hawley (1999, citado por Scharf & Mayseless, 2009) notou que as qualidades de liderança refletem um processo de desenvolvimento e podem ser detetadas ainda na infância. Strayer e Trude (1984, citados por Scharf & Mayseless, 2009) identificaram o aparecimento de posições de liderança num grupo que implicavam uma hierarquia dominante e escolhas afiliadas, tão cedo como o final do pré-escolar. Apesar dos fatores situacionais e das atividades e composição do grupo afetarem o aparecimento de certos indivíduos como líderes (Bass; Fiedler, 1971, citados por Scharf & Mayseless, 2009), as crianças parecem exibir certas características, tais como aptidões de liderança, que contribuem para a possibilidade de emergirem líderes num grupo (Edwards, 1994; French & Stright, 1991, citados por Scharf & Mayseless, 2009).

Segundo alguns autores (Popper & Mayseless, 2003; Popper, Mayseless, & Castelnovo, 2000, citados por Scharf & Mayseless, 2009), os indivíduos com mais segurança estão melhor preparados do que os outros para se tornarem líderes sociais por causa da sua internalização positiva e representações cuidadas do eu/próprio e dos outros

significativos. Englund, Levy, Hyson, and Sroufe (2000, citados por Scharf & Mayseless, 2009) providenciaram suporte/provas empíricas para esta controvérsia com crianças.

Fukada, Fukada & Hicks (1994) na sua investigação citam Segal et al. (1987), em que o estilo social pré-escolar é um atributo da liderança para eles.

As aptidões interpessoais são, também, consideradas por alguns autores, características típicas de liderança. Para Scharf & Mayseless (2009) é esperado que os líderes tenham um modelo positivo dos outros e isso inclui preocupar-se com os outros e ter boas aptidões interpessoais, o que está em linha com a noção de que os líderes são capazes e estão dispostos a contribuir para o grupo. Também, Kitano (1983, citada por Hensel, 1991) descreveu que crianças do pré-escolar, dotadas em liderança, eram, frequentemente, procuradas pelos pares pelas suas ideias, decisões e companhia/camaradagem. Estas crianças, também, interagiam com facilidade com os pares e adultos e adaptavam-se, facilmente, a novas situações.

Outra competência que aparece relacionada com a liderança é a criatividade. Fu, Canaday & Fu (1982) referem que criatividade e comportamentos de liderança são atributos significativos de pessoas de qualquer idade e quer a criatividade, quer os comportamentos de liderança já foram observados em crianças pequenas. Uma vez que a criatividade mostrou-se, supostamente, relevante em todas as áreas do comportamento humano, poderá, muito bem, estar relacionada, também, com a liderança. Algumas características da liderança apresentam alguns traços criativos, como é o caso da capacidade de gerar ideias únicas e originais na resolução de problemas, atingir metas e realização de tarefas em grupo. Os resultados do estudo realizado por estes autores sugerem que o sucesso da liderança poderia estar dependente da competência verbal, assim como, as expectativas das crianças pequenas acerca dos comportamentos apropriados ao género. Também Fukada et al. (1994) citam Fu et al. (1982), no seu estudo, acerca da criatividade.

Alguns autores nomeiam como competência de liderança no pré-escolar a competência verbal. Perez, Chassin, Ellington & Smith (1982, citados por Hensel, 1991) descobriram que as crianças do pré-escolar, dotadas em liderança, tinham competências verbais elevadas, medidas pelo Teste de Vocabulário por Imagens Peabody (Peabody Picture Vocabulary Test - PPVT). As suas competências verbais permitiam-lhes transmitir mais facilmente ideias aos seus pares, expressar os seus sentimentos e dar instruções. Concluíram, também, que estes líderes do pré-escolar eram sensíveis às necessidades e preocupações dos colegas.

Relativamente, ao estatuto sociométrico, enquanto competência de liderança, Fukada, Fukada & Hicks (1997) tiveram como intenção examinar a relação entre o estatuto sociométrico e a liderança bidimensional entre crianças do pré-escolar como proposto em Fukada et al. (1994). Neste estudo, as crianças em idade pré-escolar do grupo sociométrico mais alto, tiveram papéis de liderança com mais frequência do que os do grupo sociométrico mais baixo em ambas as dimensões da liderança. Assim, foi encontrada uma relação positiva entre comportamento de liderança e estatuto sociométrico em crianças do pré-escolar. Estas descobertas voltaram a ser confirmadas pela análise que usou tipos de liderança. As crianças com estatuto sociométrico alto mostraram alta facilitação de jogo e alta consideração-avaliação dos colegas de brincadeira (FC) e as crianças com estatuto sociométrico baixo evidenciaram uma baixa facilitação de jogo e baixa consideração-avaliação dos colegas de brincadeira (fc) (Fukada et al., 1997). Fukada (1987, 1989, citado por Fukada et al., 1994) em estudos anteriores, também, referiu o estatuto sociométrico como competência de liderança. Segundo Löfdahl (2006, citado por Mawson, 2011), as crianças com posições de alto estatuto têm melhores hipóteses de negociar na brincadeira.

Fukada et al. (1994) mencionam alguns estudos sobre liderança em crianças em idade pré-escolar, que se centraram na relação dos seus comportamentos de liderança e vários atributos. Esses atributos são: autoestima (Nath & Scriven, 1981, citados por Fukada et al., 1994), ordem de nascimento (Hardy et al., 1978, citados por Fukada et al., 1994) e estatuto no grupo de brincadeira (Fukada, 1991, 1992, citado por Fukada et al., 1994).

O aparecimento de líderes em grupos é algo que os investigadores continuam a examinar. A escolha de líderes na infância, mais concretamente em crianças em idade pré-escolar é um tema pouco investigado. Encontrámos um conjunto de estudos que nos têm ajudado a caracterizar a liderança, pois têm sido desenvolvidos nesse sentido.

Hensel (1991), no seu estudo, administrou o PPVT e replicou o sociograma utilizado por Perez et al. (1982). As crianças escolhidas no sociograma, também, obtiveram elevados resultados no PPVT, o que forneceu validação às descobertas de Perez et al. (1982). As observações das interações da sala de atividades corroboraram a informação de ambos os instrumentos.

Segundo Hensel (1991), um pré-requisito de liderança e competências pró-sociais é conseguir ver eventos da perspectiva dos outros. Inicialmente, as atividades estavam direcionadas no desenvolvimento dessa competência. As crianças foram encorajadas a ver as coisas de diferentes perspectivas, uma vez que assumir uma perspectiva visual de um indivíduo é mais facilmente compreendido e mais concreto do que assumir a perspectiva

emocional individual de outra pessoa. Em segundo lugar, as crianças foram envolvidas nas suas próprias experiências e foi discutido como se sentiam nessas situações. A autora achou importante que as crianças entendessem os seus próprios sentimentos antes de tentarem entender os dos seus colegas de sala. Assim, estas discussões centraram-se na identificação do problema, descrição do que sentiam, rotulagem/nomeação/etiquetagem do sentimento e identificação de novas situações que poderiam evocar o mesmo sentimento. Em terceiro lugar, cada criança tinha de inferir os sentimentos dos outros. Depois das questões e sentimentos terem sido identificados, as crianças criaram possíveis soluções através de *brainstorming*. As questões levantadas pelo professor ajudaram a que as crianças considerassem mais do que uma perspectiva no desenvolvimento de soluções. Após as possíveis soluções terem sido listadas e representadas pelas crianças, foram discutidas várias soluções, vantagens e desvantagens e os sentimentos das crianças acerca de cada um deles. No final do estudo, as observações efetuadas, sugeriram que as crianças que estavam mais despertas para os sentimentos dos colegas, encontravam, com maior frequência, maneiras de ajudar os seus companheiros, assim como, conseguiam articular, com maior clareza, o seu entendimento pela perspectiva dos outros. Em alguns casos, estes comportamentos verificavam-se em casa.

Por sua vez, Fukada et al (1994), no primeiro tipo de estudo que desenvolveram, referem que a liderança em crianças em idade pré-escolar é considerada como um fenómeno unidimensional e como um único tipo de comportamento. Fukada (1991, 1992, citado por Fukada et al., 1994), Nath e Seriven (1981, citados por Fukada et al., 1994) e Segal, Peck, Veja-Lahr & Field (1987, citados por Fukada et al., 1994) apenas consideraram comportamentos de liderança em crianças do pré-escolar. No segundo tipo, a liderança em crianças do pré-escolar foi considerada unidimensional, mas subdividida em dois tipos. Fu (1979, citado por Fukada et al., 1994) e Fu, Canaday & Fu (1982, citados por Fukada et al., 1994) trataram em termos de sucesso e insucesso e Hardy, Hunt & Lehr (1978, citados por Fukada et al., 1994) investigaram estilos de liderança através de tarefas e de relações orientadas. No terceiro tipo de estudo, investigadores consideraram liderança em crianças em idade pré-escolar como um tipo de liderança bidimensional, isto é, apresenta mais do que uma dimensão. Fukada (1987, 1989, citado por Fukada et al., 1994) mediu liderança em crianças de pré-escolar com a teoria de liderança PM de Misomi. No entanto, a escala utilizada por Fukada foi construída especulativamente e a validade da sua estrutura bidimensional não tinha sido confirmada pela análise fatorial. Neste estudo de Fukada et al. (1994), os resultados mostraram que tal como nos adultos de Misomi (1985,

citado por Fukada et al., 1994), a liderança das crianças é bidimensional. No geral, a relação entre os atributos das crianças e o comportamento de liderança pode depender da dimensão da liderança. Estes resultados demonstraram a necessidade de utilizar mais do que uma dimensão para medir liderança em crianças. Os autores observaram crianças de cinco anos durante as atividades livres/recreio; a análise fatorial dos itens indicou duas dimensões: facilitação de jogo e consideração-avaliação dos colegas de brincadeira. Estas descobertas mostraram que as crianças que tinham um papel central no grupo de brincadeira, exibiam mais comportamentos de liderança na dimensão de consideração-avaliação dos colegas de brincadeira, do que os que tinham papéis periféricos. No entanto, não houve diferenças significativas nos dois grupos, na dimensão de facilitação do jogo.

Por outro lado, um estudo americano conduzido por Shin, Recchia, Lee, Lee, and Mullarkey (2004, citados por Mawson, 2010) caracterizou pequenos líderes como tendo personalidades dinâmicas e carismáticas, um sentido de pertença e um elevado nível de consciencialização na sala de aula, sugerindo que liderança poderia ser vista como um construto relacional e não individual. Lee, Recchia, & Shin (2005, citados por Mawson, 2010) discutiram a importância dos elementos relacionais e contextuais para explicar quer os estilos de liderança, quer a natureza das interações de outras crianças. No seu estudo, identificaram quatro estilos de liderança (três femininos e um masculino): o “diretor”, o “espírito livre”, o “gerente/administrador” e o “poderoso”. Neste estudo, havia uma clara diferença de géneros nos estilos de liderança. O estudo de Mawson em 2010 confirmou a descrição que Lee et al. (2005, citados por Mawson, 2011) tinham do estilo de liderança das raparigas como sendo diretorial, mas sugeriu que o termo ditador era mais apropriado para descrever o estilo de liderança dos rapazes. Este estudo, também, lança uma luz na natureza da liderança em brincadeira mista e a importância da popularidade e criatividade de uma criança sugerindo e modelando cenários na aquisição de papéis de liderança.

Uma investigação sobre a natureza da cultura de pares em estabelecimentos para a primeira infância identificou algumas formas em que a liderança é expressa como a cultura de pares, assim como é desenvolvida e mantida (Mawson, 2011). É através da cultura de pares que cada criança ganha o controlo da sua própria vida e partilha o controlo com os outros. A proteção do espaço de recreio e seus recursos através de inclusão e exclusão e proteção da posição dentro do grupo são outros elementos da cultura de pares onde características de liderança podem ser aparentes/evidentes (Corsaro, 1992, citado por Mawson, 2011).

Mawson, (2011) assentou o seu estudo no que chama *brincadeira colaborativa independente*, definida como duas ou mais crianças envolvidas numa atividade em que há um entendimento comum do objetivo da brincadeira e um interesse comum na manutenção e desenvolvimento da brincadeira. O autor identificou a liderança dentro destes episódios como liderança individual ou partilhada. A análise dos dados identificou todos os participantes (vinte e cinco crianças com idades entre os três e os quatro anos) de todos os episódios da brincadeira colaborativa e onde se encontrava a liderança dentro do grupo. Foram identificadas oito crianças com elevada participação e papéis de liderança. Os dados destas crianças foram reanalisados para que se identificassem os seus estilos de liderança, usando as categorias de agressão física (tirar, ameaçar, agredir, castigar, puxar, dar pontapés, bater), assertividade física (dominar, ordenar, controlar os recursos), agressão relacional (excluir, falar sobre, chamar nomes, rejeitar) e assertividade relacional (reciprocidade, cooperação, ajuda, convite, solicitação, criação de temas e papéis). Neste estudo, uma criança esteve envolvida em um quarto dos episódios (cinquenta e sete) e outra, em oposição, participou em apenas cinco episódios do tempo total. A média da participação das crianças foi de vinte e dois episódios na brincadeira colaborativa. Quanto maior fosse o tamanho do grupo, maior seria a possibilidade de aparecer um líder e que a brincadeira mista pudesse ocorrer. Durante o mesmo período, trinta e quatro combinações de brincadeiras de pares envolveram pares do mesmo género, enquanto que sete combinações foram de género misto. Dos cento e trinta e cinco episódios de brincadeiras de pares, sessenta envolveram liderança individual e setenta e um incluíram um papel partilhado no desenvolvimento e manutenção da brincadeira, com as duas crianças dando sugestões e negociando a direção que a brincadeira deveria levar. Relativamente à brincadeira a três, dos sessenta e cinco episódios, vinte e seis foram do mesmo género e treze do género misto, aumentando a proporção do género misto. Viu-se, também, um maior número de liderança individual (quarenta e seis) e apenas dezanove partilharam a liderança.

Também Scharf & Maysless (2009) conduziram um estudo, em que um dos resultados inesperados foi a associação negativa entre a liderança social e estratégia de adaptação. As qualidades de liderança são, usualmente, exibidas como parte de um pequeno grupo e refletem capacidades relevantes para este cenário. Neste estudo, duas variáveis demográficas foram associadas com as qualidades de liderança: o género e o número de irmãos. A última poderá estar associada a experiências sociais mais comuns e frequentes em casa, o que pode contribuir para uma aprendizagem empírica das crianças de

influenciar e gerir outros. Similarmente, uma rapariga poderá estar em vantagem para desenvolver capacidades de liderança que envolvem influenciar os outros por causa do seu forte interesse e investimento em relacionamentos. No seu estudo, utilizaram cinco instrumentos: Perfil de Auto-Perceção para Crianças (*Self-Perception Profile for Children* - Harter, 1985); Escala Revista de Ansiedade Social para Crianças (*Social Anxiety Scale for Children-Revised* - SASC-R - La Greca & Stone, 1993); Objetivo/Metas e Estratégias em Resposta a Conflitos dentro de uma Amizade (*Children's Goals and Strategies in Response to Conflicts Within a Friendship* - Rose & Asher, 1999); Orientações de Ligação em Relação aos Pares (*Attachment Orientations Regarding Peers* - Finzi, Har-Even, Weizman, Tyano, & Shnit, 1996); Escala de Classificação Professor-Criança (*Teacher-Child Rating Scale* - T-CRS - Hightower, 1986). Como era esperado pelas autoras, as qualidades de liderança social estavam associadas como modelo positivo do eu/próprio como refletido na autoperceção positiva em vários domínios, níveis baixos de ansiedade social e ligação de segurança. Estas associações refletem a suposição de que para estar em posição de liderar ou exercer influência nos outros, uma pessoa precisa de ser/estar segura de si. O seu aparecimento com qualidades de liderança social em crianças em idade escolar sugere a centralidade destes atributos pessoais. Também as qualidades de liderança social estavam associadas com uma orientação pró-social. Isto apareceu na associação positiva com a meta da manutenção da relação durante a gestão de conflitos em amizades chegadas e a associação negativa com a vingança como meta em situações de conflito com amigos. No entanto, as qualidades de liderança social estão associadas negativamente com a estratégia de ajustamento durante os conflitos com os amigos próximos. Resumindo, estes resultados mostram que crianças do 1º ciclo que exibiram qualidades de liderança social tinham internalizado uma autoperceção positiva. Sentiam-se confiantes em situações sociais e tinham uma orientação segura e pró-social em relação aos pares e amigos. O sucesso na escola (pelo menos no 1º ciclo) parece ser um domínio particularmente proeminente, associado com qualidades de liderança, pelo menos quando examinado através das perceções dos professores.

A liderança está presente nas várias etapas da nossa vida, assim como, nos muitos lugares por onde passamos durante o nosso percurso de vida. Uma vez que a nossa investigação pretende explorar a parte da liderança no pré-escolar e que o pré-escolar é parte integrante da escola, faremos uma pequena exposição sobre o que alguns autores entendem por liderança na escola.

As escolas fornecem ambientes naturais para que as crianças aprendam e exercitem as aptidões de liderança e treinem em diferentes estilos de liderança. A experiência que as crianças ganham em posições de liderança nas interações sociais na escola fornece um importante andaime para futuros líderes (Scharf & Mayseless, 2009). Investigações anteriores a crianças identificadas como líderes por nomeação de pares, professores ou observadores apontaram para várias qualidades características da liderança. Muitas destas crianças eram populares sociometricamente (e.g., Chen, Rubin, & Sun, 1992; Dodge, 1983; Fukada, Fukada, & Hicks, 1997, citados por Scharf & Mayseless, 2009). As crianças líderes tendem a ser altamente sociáveis e populares (Scharf & Mayseless, 2009). As autoras examinaram os dois maiores domínios do socioemocional que esperavam caracterizar líderes: 1) internalização de um modelo positivo do eu/próprio e 2) orientações e aptidões pró-sociais interpessoais. Estes autores esperavam que os líderes evidenciassem um auto modelo positivo, que inclui a autoeficácia, baixa ansiedade, autoconceito positivo e ligação segura. O vínculo entre o autoconceito positivo, a eficácia e a capacidade para liderar parecem autoevidentes. Investigadores mais antigos (Chan, 2000; Chen, Rubin, Li, & Li, 1999, citados por Scharf & Mayseless, 2009) descobriram que as crianças identificadas como líderes, também eram caracterizadas como tendo autoestima alta e amor-próprio positivo. Conceitualizações mais recentes veem a autopercepção como um construto multidimensional que pode refletir um pouco distintamente em diferentes domínios (e.g., academic vs. social; Harter, 1999, citados por Scharf & Mayseless, 2009). Frequentemente, os líderes das turmas de crianças são figuras-chave na formação/modelação da turma e do ambiente da escola, uma vez que estes líderes criam ecologias favoráveis e, por vezes, desfavoráveis.

Capítulo 2 – As competências emocionais no pré-escolar

1 - A Inteligência Emocional

As emoções têm sido objeto de estudo desde tempos remotos até às mais recentes descobertas no campo da neurologia com Damásio. Segundo este autor, as emoções “(...) desempenham uma função na comunicação de significados a terceiros e podem ter também o papel de orientação cognitiva” (Damásio, 2000, p. 145).

A inteligência emocional (IE) é um construto que surgiu em 1990 e desde o seu início têm sido realizados vários estudos à sua volta. Estes estudos têm promovido o seu desenvolvimento rápido, no entanto, a informação gerada tem sido mais insignificante do que importante para o desenvolvimento e esclarecimento do significado de inteligência emocional (Franco, 2007).

Mayer (2001, citado por Franco, 2007) diferencia três períodos ligados à evolução do construto de IE. Num primeiro momento, período de 1990 a 1993, há o surgimento do termo inteligência emocional, altura em que Mayer e Salovey o definem pela primeira vez, publicam diversos artigos em revistas científicas de renome e mostram o seu primeiro instrumento de medição – “*Trait Meta-Mood Scale*” (TMMS). No segundo momento, de 1994 a 1997, dá-se a popularização deste construto com Daniel Goleman e o seu livro “Inteligência Emocional”, isto faz com que se expandam muito rapidamente várias definições de IE e que gerem algumas confusões sobre o seu verdadeiro significado. Mayer e Salovey publicam nesta altura dois trabalhos, onde explicam as suas ideias sobre o tema, tentando diminuir o caos provocado à sua volta. Por fim, este terceiro momento, que vai de 1998 até à presente data, evidencia-se por um aumento de pesquisas, assim como um carácter mais rigoroso ao construto de IE. Um grupo de investigadores da Universidade de Sydney questiona a existência da IE, em que se interroga se esta será mais do que um conjunto de traços de personalidade e apresenta como possível explicação a inexistência de instrumentos de medida confiáveis. Propõem que este conceito deverá referir-se um conceito mais preciso e restringir-se à validade da perceção emocional. Ao ouvir estas críticas, Mayer e Salovey publicam dois instrumentos de medida: “*Multi factor Emotional Intelligence Scale*” (MEIS) e a sua versão melhorada “*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*” (MSCEIT) e especificam as diferentes conceções de IE, através de dois artigos científicos. Este terceiro momento ajudou a fortalecer os modelos de Bar-On e Mayer e Salovey, pois este promoveu bastante investigação em redor destes dois modelos.

Franco (2007) considera que poderemos estar à beira de um quarto momento, em que a produção de vários estudos explicará que a IE tem a ver com o que se passa no quotidiano das pessoas (validade preditiva), o que fará com que se solidifique as provas da existência deste conceito.

A IE pode ser dividida em dois tipos de modelos: os modelos mistos e os modelos de habilidades (Mayer et al., 2000a; Mayer et al., 2000b, citados por Franco, 2007).

Salovey & Mayer (1990, citados por Bueno e Primi, 2003, p.279), no seu artigo sobre IE com o mesmo nome, referem que

A utilização de processos relacionados à Inteligência Emocional se inicia quando uma informação carregada de afeto entra no sistema perceptual, envolvendo os seguintes componentes: a) avaliação e expressão das emoções em si e nos outros; b) regulação da emoção em si e nos outros; e c) utilização da emoção para adaptação. Esses processos ocorrem tanto para o processamento de informações verbais, quanto não-verbais.

O modelo de IE de Mayer, Salovey e seus colaboradores (Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al., 2000a; Mayer et al., 2000b; Mayer et al., 2001, citados por Franco, 2007) subentende que a IE está na habilidade que os indivíduos possuem para a resolução de problemas. Esta habilidade abarca quatro ramos: percepção, uso/assimilação, compreensão e gestão das emoções.

As habilidades e os traços de personalidade estão incluídos na definição de IE pelos modelos mistos. Aqui, há uma tentativa de englobar numa única entidade, todas as determinantes que poderão colaborar para que as pessoas tenham sucesso na vida (Franco, 2007). Dentro destes modelos estão incluídos o modelo de Goleman (1996, 1998, citado por Franco, 2007) e o de Bar-On (1997, 2000, citado por Franco, 2007).

A capacidade que a infância possui para criar e manter relações eficazes é um poderoso preditor de saúde mental na idade adulta (Asher & Hymel, 1986; Goodyer, Wright, & Altham, 1989, citados por Wittmer, Doll & Strain 1996).

Segundo Bueno e Primi (2003, p.280) “o controle reflexivo das emoções para promover o crescimento emocional e intelectual refere-se à capacidade de tolerar reações emocionais, agradáveis ou desagradáveis, compreendê-las sem exagero ou diminuição de sua importância, controlá-las ou descarregá-las no momento apropriado”.

2 - As Competências Emocionais

A importância da competência emocional na aceitação de pares é um tema que tem sido desenvolvido nos últimos tempos. Têm sido realizados estudos que comprovam estas afirmações. Por exemplo, estudos como os de Martin, Drew, Gaddis, & Moseley, 1988; Palinsin, 1986 (citados por Machado et al., 2008) mostram que as crianças que possuem uma expressividade positiva e intensidade emocional moderada, têm maior disponibilidade para aprender, conseguindo melhores resultados académicos. Outros autores salientam ainda que a competência emocional e o sucesso social e académico estão relacionados, sendo importante para a capacidade de interação e de relacionamento positivo com os outros (Denham, 2007; Parke, 1994; Saarni, 1999, citados por Machado et al., 2008). A competência emocional é também crucial para a capacidade da criança interagir e formar relacionamentos com os outros (Parke, 1994; Saarni, 1990, citados por Denham, S. A. et al., 2003).

Segundo Dunn (1994, citado por Denham et al., 2003), as crianças em idade pré-escolar já são peritas em várias capacidades componentes da competência emocional. Também, estas crianças do pré-escolar começam a distinguir os seus estados emocionais e os dos outros e a falar a respeito deles fluentemente.

Cada um dos elementos constituintes das competências emocionais das crianças do pré-escolar contribui para a tarefa crucial das competências sociais dos dois aos cinco anos: a iniciação bem-sucedida dos relacionamentos de pares (Howes, 1987; Parker & Gottman, 1989, citados por Denham et al., 2003). Durante este período, as crianças tornam-se mais qualificadas para interagirem e lidarem com as emoções tão proeminentes durante estas incursões iniciais na arena dos pares. As crianças pequenas que negociam esta tarefa desenvolvimental estão em boa posição para continuarem a prosperar no mundo social. Primeiro, a expressividade emocional das crianças é um aspeto central das suas competências emocionais. O conhecimento emocional é a segunda componente-chave da competência emocional das crianças pequenas. As crianças que compreendem as emoções são mais recetivas prosocialmente aos seus pares, classificadas como mais competentes socialmente pelos professores e mais apreciados pelos seus pares (Denham, 1986; Denham et al., 1990; Strayer, 1980, citados por Denham et al., 2003). As crianças que conseguem identificar as expressões na cara dos pares ou compreender as emoções elícitas por uma situação social comum são mais prováveis de reagirem prosocialmente às demonstrações emocionais dos seus pares. O conhecimento emocional permite que crianças em idade pré-

escolar reajam apropriadamente aos outros, reforçando, assim, as suas relações. Sendo a regulação emocional um aspeto vital da competência emocional, Thompson (1994, citados por Denham et al., 2003) sugere que se a defina como o processo extrínseco e intrínseco responsável pela monitorização, avaliação e modificação das reações emocionais de forma a atingir o objetivo de alguém.

Albanese, Stasio, Chiacchio, Fiorilli & Pons (2010) mencionam que a compreensão emocional representa uma relação muito próxima entre as emoções das crianças e as competências cognitivas. Quando as crianças são capazes de levar em consideração os desejos, as crenças e as situações que servem de advertências individuais de outra pessoa, estas são capazes de distinguir entre emoções expressas e sentidas do indivíduo. Por outro lado, crianças com grandes capacidades linguísticas mostram competências mais elevadas na compreensão emocional (Cassidy, Parke, Butkovsky, & Braungart, 1992; Harris, 2000; Pons, Harris, & Doudin, 2002; Villanueva, Clemente, & Garcia, 2000, citados por Albanese et al., 2010). A capacidade de reconhecer e nomear emoções básicas com base nas interpretações expressivas tem sido revelada em vários estudos em crianças em idade pré-escolar (Pons et al., 2004, citados por Albanese et al., 2010). Para estes autores os resultados obtidos no seu estudo aventam que a idade representa um papel importante e complexo no desenvolvimento da compreensão emocional, aliás, durante o crescimento, as crianças ficam mais despertas para diferentes aspetos das suas experiências emocionais.

Estão patentes três componentes da compreensão emocional em crianças em idade pré-escolar, estas estão ligadas ao ajustamento escolar: “(1) o conhecimento das emoções – identificar, reconhecer e nomear emoções; diferenciar as próprias emoções; compreender as emoções dos outros com base nas expressões faciais e, nas características das situações de contexto emocional; (2) a regulação das emoções – capacidade de modular a intensidade ou a duração dos estados emocionais; (3) o expressar emoção em situações sociais” (Denham, 2007; Miller, Fine, Gouley, Seifer, Dickstein, & Shields, 2006, citados por Machado et al., 2008, p. 464).

Para que se conheça as emoções temos que ter em conta quatro pressupostos: 1) avaliar o envio de uma mensagem afetiva; 2) interpretar essa mensagem afetiva; 3) compreender tendo em conta as regras sociais de expressividade; 4) aplicar essa compreensão no contexto específico. Assim, as crianças com idade pré-escolar conseguem: “(1) nomear e reconhecer as expressões faciais da maior parte das emoções, identificar situações típicas que desencadeiam emoções” (Denham & Couchoud, 1990, citados por

Machado et al., 2008, p. 464), “(2) conversar sobre causas e consequências das emoções, (3) ter consciência de emoções desencadeadas por situações ambivalentes, (4) conciliar conflitos entre as características das situações e as das expressões faciais, (5) utilizar a informação pessoal acerca das reações emocionais” (Denham & Couchoud, 1990; Gnepp, 1989, citados por Machado et al., 2008, p. 464), “(6) compreender a regulação emocional, as regras sociais de expressividade e, simultaneamente a sua ambivalência” (Denham, 2007, citado por Machado et al., 2008, p. 464). No entanto, crianças com estas idades, ainda apresentam algumas dificuldades, pois enfocam o seu sentido nas características situacionais ou nas expressões faciais aquando da interpretação das emoções (Denham, 2007, citado por Machado et al., 2008).

Cronologicamente, dos dois aos quatro anos e meio de idade, aumenta a aptidão de nomear (verbalmente) e identificar (não verbalmente) as emoções (Denham & Couchoud, 1990; Denham, 1998; Denham, 2007, citados por Machado et al., 2008). Nesta altura, dá-se o início da distinção de situações felizes e não felizes; mais tarde a diferenciação entre situações de tristeza, raiva ou medo (Denham, 1998; Mostow, Izard, Fine, & Trentacosta, 2002, citados por Machado et al., 2008). Aos três/quatro anos, o reconhecimento e a nomeação de expressões emocionais são feitos a partir das emoções básicas, visualizando fotografias (Hughes & Dunn, 1998, citados por Machado et al., 2008), sendo que aos três anos, as crianças identificam um mínimo de quatro emoções em cinco, baseando-se na expressão facial. (Pons & Harris, 2004, citados por Machado et al., 2008).

Das intensivas investigações que têm sido levadas a cabo acerca da compreensão emocional, chegou-se à conclusão de que as diferenças individuais não são aleatórias (Pons & Harris, 2005). Alguns investigadores encontraram seis conclusões: 1) as diferenças individuais na compreensão emocional nas crianças são observáveis bastante cedo; 2) tais diferenças individuais na compreensão emocional permanecem bastante marcadas até na infância mais tardia; 3) estas diferenças individuais aparecem transversalmente a várias componentes da compreensão emocional; 4) várias características das crianças e suas famílias têm sido identificadas como, potencialmente, importantes fontes de tais diferenças; 5) existe uma evidência crescente de que as diferenças individuais na compreensão emocional das crianças estão ligadas a diferenças individuais nas suas relações sociais com os pares e adultos; 6) é possível ensinar certos aspetos específicos da compreensão emocional a crianças quer do pré-escolar, quer em idade escolar.

Albanese, Stasio, Chiacchio, Fiorilli & Pons (2010) mencionam que a compreensão emocional emprega uma relação muito próxima entre as emoções das crianças e as competências cognitivas.

Capítulo 3 – A Liderança e as competências emocionais

Em 1998, Daniel Goleman escreveu um artigo na *Harvard Business Review* intitulado de “O que produz um líder (What Makes a Leader)”, em que falou da importância da IE na liderança de sucesso e no qual citou alguns estudos demonstrativos de que a IE é, muitas vezes, o fator que distingue os grandes líderes dos líderes medianos. Referiu, ainda, que o alicerce da competência emocional é o autoconhecimento, o conhecimento das suas próprias capacidades e limitações, assim como uma sólida compreensão de fatores e situações que evocam emoção em si e nos outros. A partir deste conhecimento, o indivíduo consegue gerir melhor as suas emoções e comportamentos e compreender melhor e se relacionar com outros indivíduos e sistemas (Cavallo & Brienza, 2001).

Para Cunha, Cardoso, Cunha & Rego (2006), os indivíduos que possuem a IE desenvolvida são os que utilizam o entendimento para compreender as emoções (as suas e as dos seus pares) e regulá-las, que usam as emoções para compreender o meio que os rodeia e para decidir mais racionalmente.

Segundo alguns estudos, as crianças que possuem maior aptidão para reconhecer e nomear emoções, tendem a ser mais escolhidas pelos pares e a serem mais bem-sucedidas academicamente, uma vez controlada a competência verbal (Garner, Jones, & Miner, 1994; Izard, 1971, citados por Machado et al., 2008).

Miller et al. (2006, citados por Machado et al., 2008) sugerem que o conhecer as emoções, ajuda nas interações sociais e nas relações interpessoais, pois contribuem para a aceitação entre pares. Assim, as crianças que mais compreendem as emoções dos outros, negociarão com maiores capacidades, as situações com os seus pares e obterão melhores resultados.

Havendo uma interdependência entre competência emocional e competência social, Waters e Sroufe (1983, citados por Machado et al., 2008) definem competência social como a aptidão de regular o comportamento, a cognição e o afeto, para obter os seus objetivos sociais, sem, no entanto, oprimir as oportunidades dos pares e se imiscuir num caminho de desenvolvimento que impossibilite oportunidades de objetivos sociais não suscetíveis de antecipação.

Miller et al. (2006, citados por Machado et al., 2008) sugerem que o conhecer as emoções, ajuda nas interações sociais e nas relações interpessoais, pois contribuem para a aceitação entre pares. Assim, as crianças que mais compreendem as emoções dos outros,

negociarão com maiores capacidades, as situações com os seus pares e obterão melhores resultados.

A aceitação entre pares é um bom indicador da ação social das crianças do pré-escolar (Denham, 1993, citada por Machado et al., 2008). As crianças que mostram maior possibilidade de serem melhor recebidas pelos seus pares são as que têm mais aptidão na compreensão das situações emocionais e comportamentos mais pró-sociais (Denham et al., 1990, citados por Machado et al., 2008).

Crianças mais escolhidas pelos pares tendem a ter mais oportunidades para se envolverem em interações socialmente ricas, aprendendo e praticando comportamentos socialmente adequados. Assim, verifica-se que os efeitos entre a competência social e a aceitação entre pares são bidirecionais, acrescentando-se que o conhecimento das emoções prevê a aceitação entre pares (Denham et al., 1990; Garner, Jones, & Miner, 1994; Walden & Field, 1990, citados por Machado et al., 2008, p.466).

Para que o processo da informação social seja feito, são necessárias competências que necessitam do conhecimento das emoções e este conhecimento contribui para a compreensão das competências sociais (Mostow et al., 2002, citados por Machado et al., 2008). Assim, Machado et al. (2008) acham que se se conhecer as emoções, este conhecimento pode contribuir para o processo em que as competências sociais afetam a preferência social. As crianças com mais aptidão para resolver problemas sociais, costumam ser melhor aceites pelos seus pares (Rubin & Daniels-Beirness, 1983; Rubin, Daniels-Beirness, & Hayvren, 1982, citados por Machado et al., 2008).

Segundo Izard et al. (2001, citados por Machado et al., 2008), a falta de conhecimento das emoções, diminui a riqueza das interações com os pares, o que vai afetar a disposição emocional, a concentração e a motivação para os trabalhos escolares.

Para Field & Walden (1982, citados por Machado et al., 2008), as crianças inteligentes e competentes na escola tendem a possuir um estatuto sociométrico mais alto do que as outras.

Os resultados conseguidos após a realização do estudo de Machado et al. (2008) atestam que o conhecimento das emoções em crianças de cinco e seis anos é uma causa de mediação nas associações entre as competências académicas e a aceitação de pares. Este estudo veio salientar a importância que o desenvolvimento emocional tem na promoção do

êxito acadêmico e social, assim como o papel crucial para o desenvolvimento da capacidade de interação e formação de relações positivas que a criança tem com os outros.

Charbonneau & Nicol (2002, citados por Scharf & Maysseless, 2009) referem que a inteligência emocional em relação aos relacionamentos sociais pode ter um importante papel na emergência das qualidades de liderança em crianças em grupos naturais.

“No período pré-escolar a interação com os pares tem um papel crucial no desenvolvimento, podendo influenciar de forma positiva ou negativa a adaptação presente dos sujeitos e os ajustamentos relacionais futuros” (Emídio, Santos, Maia, Monteiro & Veríssimo, 2008, p.492).

Emídio et al. (2008) consideram que quem é mais aceite pelos pares, conseguirá ver de forma mais positiva as suas relações sociais e que a autoestima é um factor importante na aceitação social.

Para Pavarini, Loureiro & Souza (2009), as crianças que se encontram mais despertas aos desejos, sentimentos e pensamentos dos seus pares poderão ser melhor aceites socialmente do que as que não identificam tão bem estes estados mentais. Também, as crianças mais populares e que apresentam relacionamentos mais positivos em grupos de amigos poderão ter mais possibilidades de interação, o que lhes permitirá apurar com mais rapidez a sua compreensão dos outros. Por outro lado, as crianças rejeitadas ou descuradas, por apresentarem menos oportunidades de interações sociais saudáveis e, assim, menos hipóteses de trocar informações sobre os estados emocionais, poderão manifestar uma compreensão social menos elaborada do que as crianças mais populares. Este tipo de atraso na compreensão dos outros poderá acarretar dificuldades em fazer e manter amizades, podendo perpetuar o estatuto social de rejeitado ou de negligenciado. Segundo Cassidy, Parke, Butkovsky & Braungart (1992, citados por Pavarini et al. 2009), a compreensão emocional parece ser essencial para as boas relações interpessoais entre a criança e um grupo de amigos, assim como a aceitação de pares permite que as crianças assimilem as emoções.

Boivin & Bégin (1989, citados por Emídio et al., 2008) referem que as crianças que aceitam e são mais aceites pelos seus pares possuem um estatuto social mais alto, isto porque, normalmente, possuem uma perceção mais positiva de si mesmas, participando mais nas atividades de grupo e cooperando melhor com os pares. Hymel, Rubin, Rowden, & LeMare (1990, citados por Emídio et al., 2008) relatam como características dadas pelos

pares destas crianças a menor agressividade, menor isolamento, menor retiro e maior competência social.

Para George (2000), a teoria da liderança e a sua investigação não têm considerado, adequadamente, como o estado de espírito e as emoções influenciam a sua eficácia como líderes. A autora considera que é provável que uma diversidade de sentimentos (tanto emoções como estados de espírito) influencia a eficácia da liderança. Propõe que a avaliação e a expressão da emoção, o uso da emoção no aumento do processamento cognitivo e tomada de decisão, o conhecimento das emoções e o controlo/regulação das emoções contribuem para a eficácia da liderança. Os líderes que têm a inteligência emocional alta estão mais bem informados sobre emoções e são hábeis a controlá-las em várias maneiras subtis. Quando conhecem e controlam as suas emoções, são capazes de usá-las para melhorar as suas tomadas de decisão.

Para Cunha et al. (2006), existem competências emocionais que auxiliam na eficácia da liderança e destacam o trabalho de Goleman sobre a liderança e a IE. Estes autores referem os seis estilos de liderança emocional sugeridos por Goleman: 1) Coercitivo (exige obediência imediata), competências emocionais subjacentes - motivação para o sucesso, iniciativa, autocontrolo; 2) Autoritário/com autoridade (recruta através de uma visão), competências emocionais subjacentes - autoconfiança, empatia, catalisador de mudança; 3) Afiliativo/paternalista (gera harmonia e cria laços emocionais), competências emocionais subjacentes - empatia, construção de relacionamentos, comunicação; 4) Democrático (estimula o consenso através da participação), competências emocionais subjacentes - colaboração, liderança de equipa, comunicação; 5) Cabeça de pelotão (evidencia elevados padrões de desempenho), competências emocionais subjacentes - conscienciosidade, motivação para o sucesso, iniciativa; 6) Tutorial (desenvolve o indivíduo pensando no seu futuro), competências emocionais subjacentes - desenvolvimento de outros, empatia, autoconsciência.

Cunha et al. (2006) mencionam George e o seu estudo, que com base na literatura existente assinalou cinco elementos importantes para a eficácia da liderança e as suas competências emocionais. Continuam referindo que os líderes que apresentam altos níveis de IE conseguem gerar ambientes de partilha, confiança, assim como níveis saudáveis de tomada de risco e aprendizagem vantajosa, ou seja, se o clima produzido pelo líder for positivo, os sujeitos terão comportamentos mais positivos. Ao invés, os líderes que mostram baixos níveis de IE geram ansiedade, medo, retraimento e entrave na partilha de

conhecimentos, assim como de experiências, isto é, um clima com negatividade gerado pelo líder, produzirá indivíduos mais negativos.

Segundo Quinta e Rouco (2009), existem cinco características importantes na liderança: 1) manifestação através da interação social; 2) legitimidade do líder; 3) influência no comportamento de alguém; 4) influência essa usada através de um processo de comunicação; 5) conjunto de funções (direção, coordenação, planejamento e supervisão) que se presume ajudar no seguimento de metas e objetivos sugeridos. Para Damásio (1995, citado por Quinta & Rouco, 2009), as emoções são fundamentais no processo de tomada de decisões.

Capítulo 4 – Metodologia

1 - Metodologia

O nosso é um estudo quantitativo correlacional, uma vez que pretendemos apurar se existe ou não uma relação entre compreensão emocional e a escolha de líderes na educação pré-escolar. Dizemos que este estudo é quantitativo correlacional, pois o que queremos é a partir de uma amostra universal, ter os resultados de uma determinada população, de modo a estimar se existe ou não uma relação entre as variáveis independentes e a variável dependente, não estabelecendo uma relação causa-efeito (Carmo, Ferreira, 1998; Mausner & Bahn, 1999; Fortin, 1999)

2 - Objetivos e Questões do estudo

Este estudo pretende estudar a escolha de líderes em crianças em idade pré-escolar. Procuramos compreender, mais concretamente, como as crianças percebem os líderes, a relação que a idade, o género, a escola/zona de residência, a fratria, a frequência na educação pré-escolar, a frequência em atividades extracurriculares, o estatuto social, a aceitação de pares e a compreensão emocional têm com a escolha de líderes.

Assim, pretendemos saber:

- i. Como são vistos os líderes na educação pré-escolar pelos pares.
- ii. Será que a idade influencia a escolha de líderes?
- iii. Será que o género influencia a escolha de líderes?
- iv. Será que a escola/zona de residência tem influência na escolha de líderes?
- v. Existe relação entre a escolha de líderes e o facto de ter irmãos?
- vi. Existe relação entre a escolha de líderes e ter irmãos mais velhos ou mais novos?
- vii. Haverá relação entre a escolha de líderes e ter irmãos ou irmãs (género)?
- viii. Será que a escolha de líderes é influenciada pelo número de anos de frequência ou não na educação pré-escolar?
- ix. Haverá relação entre a escolha de líderes e frequentar atividades extracurriculares?
- x. Será que as competências sociais e emocionais influenciam na escolha do líder?

- xi. Existe relação entre a escolha de líderes e o estatuto social?
- xii. Existe relação entre a escolha de líderes e a aceitação de pares?
- xiii. Existe relação entre a escolha de líderes e a compreensão emocional?

3 - Amostra

A amostra do nosso estudo é uma amostra por conveniência. A fim de desenvolver este estudo constituímos dois grupos. A primeira parte do grupo foi composta por um grupo de pré-escolar da zona rural, com dezanove crianças, nove do sexo feminino (47,4%) e dez do sexo masculino (52,6%), em que as crianças tinham idades compreendidas entre os três e os quatro anos. Com este grupo foi aplicada a Classificação Dirigida (CD) para que se pudesse validar este instrumento. A segunda parte do grupo foi constituída por dois grupos do pré-escolar, com quarenta e cinco crianças em idade pré-escolar, vinte e um indivíduos do sexo feminino (46,7%) e vinte e quatro do sexo masculino (53,3%), com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, em duas escolas básicas do 1º ciclo com pré-escolar da Região Autónoma da Madeira (RAM), uma em zona rural, formada por vinte sujeitos (44,4%), doze do sexo feminino (60%) e oito do sexo masculino (40%) e com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos e a outra em meio urbano com vinte e cinco indivíduos (55,6%), nove do sexo feminino (36%) e dezasseis do sexo masculino (64%) e com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

4 - Instrumentos

A recolha de dados foi feita através de quatro instrumentos:

- 1) Questionário Sociodemográfico;
- 2) Classificação Dirigida;
- 3) Teste Sociométrico;
- 4) Test of Emotion Comprehension (TEC) na sua versão portuguesa Teste de Compreensão das Emoções.

1) O Questionário Sociodemográfico foi recriado tendo em conta o tipo de estudo que estamos a realizar e que informações quisemos daí retirar. Este questionário está dividido em quatro partes: 1) Identificação do respondente; 2) Dados pessoais da criança;

3) Situação familiar e 4) Dados Social (cf. Anexo 6). O questionário apresenta questões abertas em que o respondente responde de forma muito concisa e questões fechadas em que assinala as respostas mais apropriadas com um X.

2) Segundo Roazzi, Federicci e Wilson (2001), o método de Classificação Dirigida (CD) divide-se em duas fases. Numa primeira fase, os participantes tiveram de escolher onze imagens (cf. Anexo 10) que lhe faria lembrar a palavra-estímulo “chefe”, a partir de cinquenta e seis imagens iniciais (cf. Anexo 9). Após deste processo, foram selecionadas as onze imagens mais vezes mencionados pelas crianças. Posteriormente, a partir das onze imagens recolhidas, foi pedido a cada indivíduo do grupo de estudo que agrupasse os onze cartões com as imagens/palavras-estímulo, de acordo com a palavra-estímulo “chefe”, tendo em conta que algumas estão mais associada a “chefe”, outras menos associadas ou, até mesmo, que não estão associadas a “chefe”. A cada grupo poderiam ser atribuídas quantas imagens/palavras-estímulo a criança quisesse, assim como formar quantos grupos achasse necessários.

3) Seguidamente, utilizámos um teste sociométrico, com três questões direcionadas para a escolha de pares e líderes. Para Silva (1987-2009), é a J. L. Moreno, sociólogo e psiquiatra romeno, que se deve o desenvolvimento da sociometria. Hoje em dia, o seu livro *Fundamentos de Sociometria* continua a ser a obra primordial desta prática de observação. A sociometria é a observação das relações sócio-afetivas de pequenos grupos, com a finalidade de justificar mediações profissionais que possibilitem a melhoria dessas relações. As técnicas sociométricas pedem que cada indivíduo integrado num grupo exprima a sua posição relacional perante os outros (quem mais ou menos gosta de estar em diversas situações) e o que ele considera que os outros pensam dele. Através das informações que se obtêm, é possível saber a posição relacional de cada indivíduo, de que forma os vários indivíduos se relacionam, quem são os indivíduos mais ou menos escolhidos, como funciona o grupo (o todo, vários subgrupos, sujeitos isolados); podemos, ainda, verificar a estrutura sociométrica de diversos grupos, compreender a integração de indivíduos de diferentes condições culturais e socioeconómicas e de que modo se dá a evolução do grupo, uma vez que o mesmo teste apresenta resultados distintos em diferentes alturas. Para se realizar este teste, todas as crianças participantes do estudo foram fotografadas individualmente e foram mostradas as fotografias para ver se cada criança sabe identificar os seus colegas. O teste é constituído por três perguntas às quais cada criança deve responder o nome de três colegas de sala, apontando para a fotografia de cada criança identificada.

Para obtermos o estatuto social, usámos o método utilizado por Peceguina, Santos e Daniel (2008), que por sua vez se basearam no trabalho de Coie et al.. Este método tem como alicerce as frequências absolutas de nomeações positivas e negativas, que cada criança recebeu. Após a obtenção destas frequências, estas são transformadas em resultados estandardizados (*z scores*) que representam as medidas *LM* (*like most* - gosta mais) e *LL* (*like least* - gosta menos). Com estes dois resultados estandardizados são calculados os resultados da preferência social ($P = LM - LL$) e do impacto social ($I = LM + LL$). Segundo Coie e colaboradores (1982, citados por Alves, 2006), o impacto social ou “visibilidade”, pode ser definido como a soma das escolhas/*LM* e das rejeições/*LL* recebidas pelo indivíduo. Já a preferência social ou “popularidade” corresponde à diferença entre o número de escolhas e o número de rejeições alcançadas pelo indivíduo.

Para formarmos o sistema de classificação do estatuto social, utilizámos um sistema de classificação bidimensional dos estatutos, resultando em cinco grupos com base na distribuição normal: 1) crianças populares – $P > 1.0$, $LM > 0$ e $LL < 0$; 2) crianças rejeitadas – $P < -1.0$, $LL > 0$ e $LM < 0$; 3) crianças negligenciadas – $I < -1.0$ e frequência absoluta de nomeações positivas = 0; 4) crianças controversas – $I > 1.0$, LM e $LL > 0$; 5) crianças médias – todas as crianças que não são identificadas nas restantes categorias. Assim, para que uma criança possa ser classificada dentro dum destes estatutos, as condições postas para cada estatuto terão de acontecer em paralelo, isto é, os valores de *P*, *I*, *LM* e *LL* deverão encontrar-se dentro dos limites apresentados. Desta forma, as crianças populares deverão receber muitas escolhas e poucas ou nenhuma rejeições; as rejeitadas, ao contrário das populares, recebem muitas rejeições e poucas ou nenhuma escolhas; já as crianças controversas tanto podem receber escolhas ou rejeições em simultâneo; as negligenciadas são as que recebem poucas nomeações, quer sejam escolhas, quer sejam rejeições; por fim, importa, ainda, referir as crianças médias que possuem características intermédias ou seja, é o estatuto sociométrico utilizado como comparação com os grupos extremos (Santos, 2012).

Referindo Meneses (citado por Alves, 2006), quanto mais oposto for o estatuto social da criança, mais estável este será ao longo do desenvolvimento. Logo, as crianças populares e rejeitadas deverão manter os seus estatutos sociométricos, sendo muito raro estas trocarem de posições entre si e se mudarem de estatuto será pelo grupo das crianças médias. Já as crianças negligenciadas e as controversas são vistas como menos estáveis dentro do estatuto sociométrico (Terry & Coie, 1991, citado por Alves, 2006).

4) Por último, utilizámos o Test of Emotion Comprehension (TEC) de Pons, Harris e Rosnay (2004), na sua versão portuguesa Teste de Compreensão das Emoções de Roazzi, Dias, Minervino, Roazzi e Pons (2008). Segundo, Minervino, Dias, Silveira, e Roazzi, (2010), o TEC tem como objetivo estudar o desenvolvimento da compreensão emocional em crianças, por meio da compreensão das nove componentes das emoções: 1) reconhecer as emoções, através da expressão facial (Reconhecimento emocional); 2) compreender as causas situacionais externas de emoções (Causas externas); 3) compreender a relação entre desejo e emoções (Desejos); 4) compreender a relação entre crenças e emoções (Crenças); 5) compreender o impacto das lembranças na emoção (Lembranças); 6) compreender os efeitos de distração (Regulação); 7) conhecer a diferença entre emoções verdadeiras e evidentes (Esconder emoções); 8) compreender a possibilidade de experimentar emoções mistas (Emoções misturadas); 9) compreender a relação de sensações de culpa e de errado (Expressões morais). Foi a partir das respostas de uma amostra de crianças inglesas, que as propriedades psicométricas do TEC foram obtidas, sendo prioridade a análise da estrutura fatorial e da consistência interna do instrumento (alfa de Cronbach =0,67). O TEC permite-nos medir a compreensão destes nove componentes em crianças com idades entre os três anos e os doze.

5 - Procedimentos

Como objetivo maior deste estudo, procurámos compreender o fenómeno de liderança nas crianças e da perspectiva das crianças, assim, este dividiu-se em duas questões fundamentais: 1) Como as crianças percebem a liderança e 2) Quais as variáveis que caracterizam a liderança. Desta forma, decidimos dividir em dois estudos a nossa investigação.

A recolha destes dados foi feita de acordo com a disponibilidade e facilidade de acesso, quer às instituições de ensino, quer às autorizações das crianças dadas pelos encarregados de educação e sempre respeitando o sigilo e confidencialidade pretendida e necessária a este tipo de estudo.

Para podermos desenvolver o nosso estudo, em primeiro lugar, solicitámos a autorização ao Diretor Regional da Administração Educativa (cf. Anexo 1).

Em seguida, contactámos as diretoras das duas escolas básicas do 1º ciclo com pré-escolar, onde entregámos uma carta com o pedido de autorização para realização de estudo (cf. Anexo 2), com a explicação do que pretendíamos realizar nas respetivas

escolas, assim como os objetivos e procedimentos desta investigação e garantindo a confidencialidade e o anonimato dos dados e a respetiva declaração de autorização para realização de estudo (cf. Anexo 3) que deveria ser assinada para que pudéssemos continuar com este processo.

Após termos as autorizações, enviámos a cada encarregado de educação uma carta com o pedido de autorização para realização de estudo (cf. Anexo 4), explicando os objetivos e procedimentos deste estudo com os seus educandos e garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados e a respetiva declaração de autorização para realização de estudo (cf. Anexo 5) a ser assinada, permitindo, assim, avançar mais um pouco na nossa investigação. Salientamos que todos os encarregados de educação autorizaram a realização de todos os procedimentos por nós propostos com os seus educandos.

Posteriormente a termos ultrapassado toda a parte burocrática, demos início à recolha de todos os dados necessários ao nosso estudo, nomeadamente, o Questionário Sociodemográfico (cf. Anexo 6) que foi preenchido e devolvido na sua totalidade por todos os encarregados de educação. Entretanto, tínhamos começado a realizar os testes piloto da CD (cf. Anexos 7 e 8), de modo a pudermos obter as onze imagens mais seleccionadas pelo primeiro grupo e que serviriam de material para a CD com os dois grupos. Acabados os testes piloto da CD e apuradas as onze imagens (cf. Anexo 9), demos início à CD propriamente dita (cf. Anexo 10). Cada criança, individualmente, esteve em contacto com as imagens, tendo sido deixada a observá-las pelo tempo que quisesse. Posteriormente, foi pedido que agrupasse as imagens, em quantos grupos quisesse, com quantas imagens quisesse e da forma que para ela fizesse mais sentido, tendo em conta a palavra chefe, e tinha que dizer o porque de ter agrupado as imagens daquela forma.

Seguiu-se o Teste Sociométrico (cf. Anexo 11), em que eram mostradas as fotografias de todas as crianças da sala de atividade, exceto a da criança que estava a responder às questões por nós apresentadas. Este teste consistia em um pequeno texto que explicava o que era pretendido e seguido de três perguntas: 1) *De todos os teus colegas, diz-me três que gostarias de levar para o passeio ao Parque de Santa Catarina (quem gostas mais)?*; 2) *De todos os teus colegas, diz-me três que não gostarias de levar para o passeio ao Parque de Santa Catarina (quem gostas menos)?*; 3) *Se tivesses de escolher, de todos os teus colegas, diz-me três que escolherias para ser o/a chefe da sala (quem achas que é o melhor chefe)?*. Cada criança teve de nomear/identificar três colegas de sala por cada questão colocada.

Por último, passámos o TEC. A cada criança foi explicado que deveria ouvir com atenção as instruções dadas pela voz do computador e que se não percebesse alguma coisa deveria dizer para que a instrução/pergunta fosse repetida. Também, foi dito que não deveria ter pressa em responder a cada pergunta e que a resposta deveria ser sempre pensada e escolhida por ela.

Para o tratamento de dados, utilizámos o SPSS (*software* aplicativo usado para análise estatística, acrónimo de Statistical Package for the Social Sciences), versão 20, que nos ajudou a fazer a análise estatística dos dados recolhidos para este estudo.

Os dados do Estudo 1 foram analisados através do Escalonamento Multidimensional ou *Multidimensional Scaling* (MDS). Esta análise “é uma técnica exploratória multivariada que permite representar de forma parcimoniosa, num sistema dimensional reduzido, as proximidades (semelhanças/dissemelhanças) entre sujeitos ou objetos, a partir de um conjunto de atributos multivariados medidos ou percebidos” (Maroco, 2011, p. 567). A Análise Multidimensional limita os dados a uma representação dimensional mais simples (n-1). Os dados são apresentados num espaço geométrico (escalograma), este é disposto em regiões de maneira a que todos os pontos parecidos ou de determinada categoria estejam na mesma região. Esta é uma análise muito flexível, pode ser aplicada a diversos tipos de variáveis, entre as quais as variáveis nominais, e é livre de vários pressupostos estatísticos (normalidade e homogeneidade), podendo ser, assim, aplicada aos nossos dados.

Para o Estudo 2, realizámos testes *t* ou U de Mann-Whitney para análise das diferenças entre médias em amostras independentes não paramétricas e o Teste de Correlações de Pearson. A homogeneidade da amostra foi testada com o teste de aderência à normalidade de Kolmogorov-Smirnov.

Capítulo 5 – Apresentação e discussão dos resultados

Estudo 1

Perceção das crianças das características da liderança infantil

Através do SPSS, utilizámos o comando ALSCAL que usa um algoritmo alternado do método de quadrados mínimos para realizar o Escalonamento Multidimensional ou *Multidimensional Scaling* (MDS) à CD.

Após realizarmos a análise multidimensional dos dados obtidos através da recolha da CD, agrupámos as personagens de acordo com a similaridade entre si e a proximidade que se encontram.

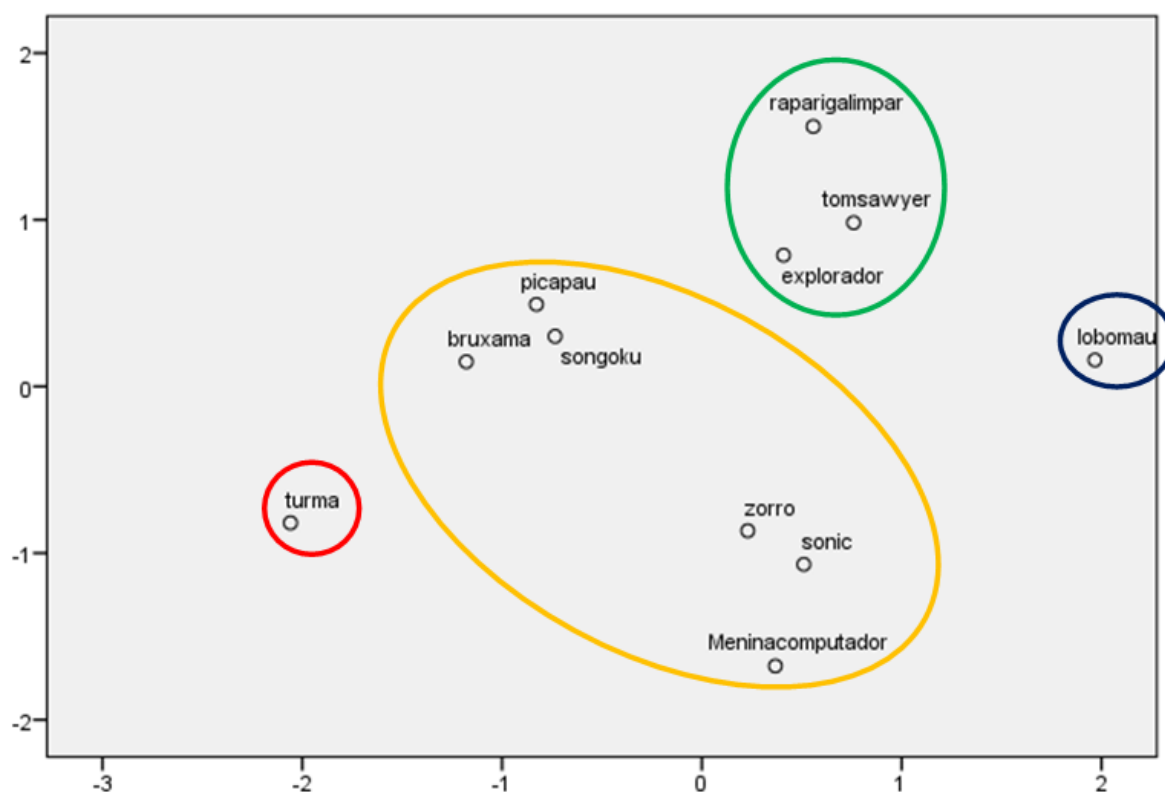


Fig. 1 – Escolhas de todos os indivíduos

Nota : — Grupo das figuras idealizadas

— Grupo das figuras humanas

— Grupo do Chefe

— Grupo animal

Relativamente aos dados recolhidos para a CD e após termos feito o seu tratamento, podemos verificar que, a partir da análise de todos os participantes (fig.1 – escolhas de todos os indivíduos), existem dois grupos mais isolados, sendo estes o grupo do chefe (turma) e o grupo animal (lobo mau). Observando o gráfico, vemos dois grupos significativamente grandes, praticamente a meio, sendo eles o grupo das figuras humanas

perceção, parecendo preferir um chefe como figura de justiça, trabalhadora, mítica, idealizada. O sexo feminino acaba por ter como estereótipo do chefe as figuras mais idealizadas.

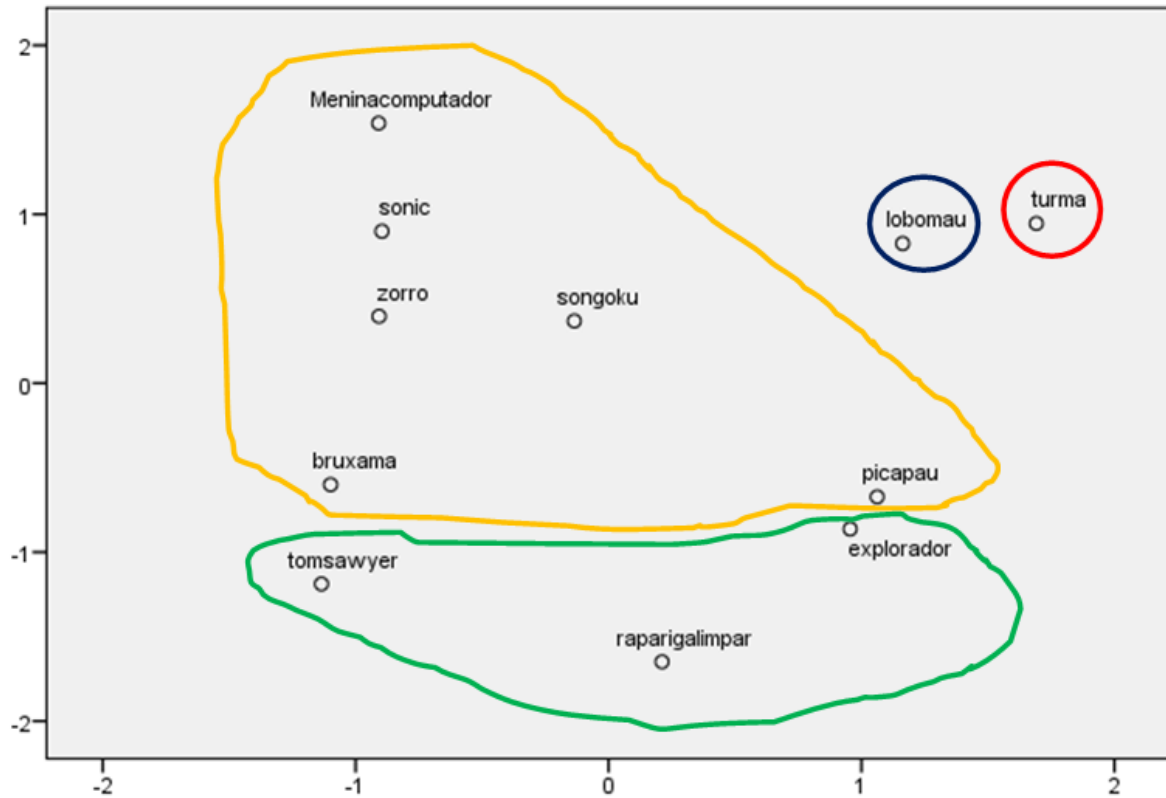


Fig. 3 – Escolhas dos indivíduos do sexo masculino

Nota : — Grupo das figuras idealizadas
 — Grupo das figuras humanas

— Grupo do Chefe
 — Grupo animal

Relativamente à figura 3 (escolhas dos indivíduos do sexo masculino de ambas as escolas), verificamos uma grande proximidade entre os grupos do chefe e o animal, estando desta feita o grupo animal muito mais próximo do grupo das figuras idealizadas, que ocupa uma posição central. O grupo das figuras humanas é o grupo que se encontra mais distante dos outros grupos, mas com uma grande proximidade do grupo das figuras idealizadas. Quer nos parecer que ao contrário da análise retirada através da CD do género feminino, o sexo masculino mostra uma predileção pela figura animal como figura do chefe. O género masculino parece encarar a liderança pela autoridade, medo, ameaça, uma vez que o lobo mau é astucioso, feroz, provoca medo.

Por último importa referir que foi feita a análise por escolas, mas por ter uma semelhança bastante grande entre a EB1/PE do Foro e o sexo feminino e entre a EB1/PE Visconde Caçongo, achámos desnecessário colocar os seus gráficos. Justificamos estas

semelhanças entre escolas e os sexos com o facto de a EB1/PE do Foro ser composta maioritariamente por indivíduos do sexo feminino (doze para oito sujeitos do sexo masculino) e a EB1/PE Visconde Cacongo ser constituída, na sua maioria, por indivíduos do sexo masculino (dezasseis para nove sujeitos do sexo feminino).

Discussão dos Resultados

A nossa intenção para este estudo era perceber melhor o que leva algumas crianças a se tornarem em líderes infantis e que características estas possuem para que sejam escolhidas pelos pares. Para que isto fosse possível, realizámos vários testes entre os quais a CD.

A nossa percepção ao projetar este estudo, veio a ser muito diferente do que realmente se passou ao analisarmos os resultados alcançados. Em relação ao sexo, verificámos uma predileção, por parte do sexo feminino, por figuras mais idealizadas, protetoras, trabalhadoras, o que nos parece advir da propensão que a maioria das meninas têm de idealizar e projetar as suas ideias e fantasias. Relativamente, ao género masculino, afigura-se que por ter mais tendência para a luta, alguma agressividade, tenha preferência pela figura animal, encarnada aqui pela imagem do lobo mau.

Assim, podemos referir que verificámos a importância de analisarmos a variável sexo na liderança infantil. O género é importante para a leitura que se faz das características de liderança. É o que nos dizem Scharf & Mayseless (2009), ao referirem a sua expectativa de que várias variáveis demográficas ligadas anteriormente a aptidões sociais pudessem estar agregadas às qualidades de liderança social, uma dessas variáveis é o género. Estas autoras mencionam que um indivíduo do sexo feminino poderá estar em vantagem para desenvolver capacidades de liderança que envolvam influenciar os outros devido ao seu forte interesse e investimento em relacionamentos.

Ainda em relação ao género, Mawson (2011) no seu estudo encontrou uma clara diferença de géneros nos estilos de liderança, tendo usado a nomeação diretorial para se referir ao sexo feminino e a designação de ditador para o sexo masculino; lança, também, lança uma luz na natureza da liderança em brincadeira mista. Aqui conseguimos ver claras semelhanças entre a investigação de Mawson e a nossa, o que ajuda a reforçar as descobertas que realizámos durante o nosso estudo. Esta visão oferece-nos, desta forma, uma corroboração adicional aos resultados obtidos, fortalecendo o rumo e os resultados que alcançámos no decorrer desta investigação.

Estudo 2

Importância das variáveis pessoais e emocionais na escolha para líder

1 - Influências de variáveis pessoais da criança na escolha para líder

Após termos verificado que não existia normalidade e homogeneidade na distribuição da escolha do chefe para as variáveis Idade da criança; Sexo da criança; Escolas/Residência; Tem irmãos?; Número de irmãos mais velhos; Número de irmãs (feminino); Número de irmãos (masculino); Frequentou o infantário?, fizemos o teste não paramétrico Mann-Whitney (cf. tabela 1). Pode-se observar que destas só o ter irmãos tem influência, sendo que $U = 117,500$, $p = ,023$. Já o facto de ter ou não irmãos mais velhos não é importante para se ser escolhido como líder, nem o ter irmãos de outro sexo. Também a variável Idade da criança, assim como o Sexo, a Escola/Residência ou mesmo a frequência ou não do infantário não se mostraram relevantes na escolha para líder.

Tabela 1

Testes Mann-Whitney para verificar a influência nas Notas T chefe das variáveis: Idade da Criança; Sexo da Criança; Escolas/Residência; Tem irmãos?; Número de irmãos mais velhos; Número de irmãs (feminino); Número de irmãos (masculino); Frequentou o infantário?

	Mann-Whitney U	Significância (2-tailed)	Significância Exata [2*(1-tailed Sig.)]	Média	Moda
Idade da Criança	192,500	,887	,889 ^b	1,7333	
Sexo da Criança	196,500	,204			1,00
Escolas/Residência	245,000	,908			2,00
Tem irmãos?	117,500	,023			1,00
Número de irmãos mais velhos	179,000	,116		,5778	
Número de irmãs (feminino)	159,500	,389	,397 ^b	,2889	
Número de irmãos (masculino)	179,000	,095		,4667	
Frequentou o infantário?	215,000	,421			,00

Para as variáveis independentes Número de irmãos mais novos e Atividades Extracurriculares, fizemos o Teste t-Student, verificada a normalidade e a homogeneidade (cf. tabela 2). Verificou-se que estas não influenciam a escolha para líder.

Tabela 2

Testes t-Student: Notas T chefe vs. Número de irmãos mais novos e Atividades Extracurriculares

	t	df	Sig. (2-tailed)	Média	Moda
Número de irmãos mais novos	,775	43	,442	,2000	
Atividades Extracurriculares	,458	43	,650		,00
	,623	12,366	,544		

Ao correlacionarmos a variável Tem irmãos? com a regulação emocional (componente 6 do TEC: compreensão das possibilidades de controlar as experiências emocionais), não encontramos nenhuma correlação significativa (cf. tabela 3). Fizemos esta correlação pois achamos que estas duas variáveis significativas poderiam correlacionar-se expressivamente entre si.

Tabela 3

Teste Correlação de Pearson: Correlação entre a variável Tem irmãos? e a regulação emocional

	Regulação
Tem irmãos?	,005

Discussão dos Resultados

Ao nos depararmos com a literatura encontrada, contávamos encontrar outros resultados que não os obtidos no nosso estudo. Ou seja, as nossas suposições iniciais, uma vez mais não encontraram base de apoio, visto termos pensado que todas ou algumas das variáveis analisadas pudessem influenciar esta escolha.

Apresentados os resultados das influências, verificamos que apenas o ter irmãos ou não influencia na escolha do líder. Ao estudarmos Scharf & Maysless (2009) descobrimos que das diversas variáveis demográficas ligadas às aptidões sociais, estava presente o número de crianças na família. Esta variável poderá estar associada a

experiências sociais mais comuns e frequentes em casa, o que pode contribuir para uma aprendizagem empírica das crianças de influenciar e gerir outros. Este estudo veio apoiar a nossa descoberta acerca do facto de ter irmãos ou não influenciar na escolha do líder.

A possibilidade de socialização que alguém recebe da sua família poderá estar relacionada com o número de crianças na família e a classificação por idade em comparação com a sua fratria. Irmãos mais novos e crianças em grandes famílias poderão receber maior socialização e maior treino das emoções (Barbera, Christensen, & Barchard, 2004).

Podemos refletir que a escolha de uma criança para ser líder não reside nas suas características físicas ou pessoais. Pelo contrário, aqui não conseguimos definir que características se impõem para qualificar a criança enquanto líder. Também, não encontramos nada que apoiasse o pressuposto de que as características físicas se encontrassem presentes noutras investigações, através da literatura existente.

Podemos interpretar, através dos nossos resultados, que as crianças que têm irmãos, têm mais experiência na lide com outras crianças e daí poderem ser mais escolhidos pelos seus pares. Assim, impõe-se falarmos um pouco das competências sociais que aliamos à importância de ter irmãos ou não, pois consideramo-las importantes para a escolha de líderes. Quer parecer-nos que o facto de ter irmãos promove ou poderá promover as competências interpessoais, o que, mais uma vez, nos leva a pensar que esta variável é bastante importante na escolha do líder.

Nalguns estudos realizados, encontramos que as competências interpessoais são de grande valor para a escolha dos líderes infantis. Segundo Branco (2004), Gardner chama-nos à atenção de que para alguém ter sucesso, torna-se necessário ter as suas competências interpessoais desenvolvidas. Para Scharf & Mayseless (2009), as crianças que possuem estratégias nas relações interpessoais com os pares, tornam-se competentes nas competências interpessoais pró-sociais que são úteis em grandes grupos. É ainda esperado que os líderes tenham um modelo positivo dos outros e isso inclui preocupar-se com os outros e ter boas aptidões interpessoais.

2 - Relação entre a compreensão emocional e a escolha para líder

Após termos feito o teste correlação de Pearson (cf. tabela 4) entre a escolha e os resultados da compreensão emocional (totais das componentes do TEC) não se encontrou

nenhuma correlação significativa. Contrariamente à escolha, encontramos uma correlação significativa entre o total do TEC com a rejeição ($r = -,315$), ou seja, à medida que a IE aumenta, diminuem as rejeições; o mesmo não se verificando com o chefe e o total das componentes do TEC.

Tabela 4

Teste de Correlações entre a escolha, a rejeição e o chefe e o total das componentes do TEC

	Total TEC
Notas T escolha	,206
Notas T rejeição	-,315*
Notas T chefe	,136

*. A correlação é significativa ao nível 0.05 (2-tailed).

Efetuámos uma correlação de Pearson entre a escolha e todos os totais das componentes do TEC (cf. tabela 5), na qual verificámos, apenas, uma correlação significativa, com a regulação emocional (componente 6 do TEC - compreensão da possibilidade de controlar as experiências emocionais) ($r = ,368$), isto é, as crianças com maior regulação emocional são as mais escolhidas. Esta é uma correlação moderada. Nenhuma das restantes componentes apresentou qualquer relação importante com a escolha.

Ao correlacionarmos a nota de rejeição com as nove componentes do TEC (cf. tabela 5), deparamo-nos com uma correlação significativa moderada entre a nota de rejeição e a regulação (componente 6: compreensão das possibilidades de controlar as experiências emocionais) ($r = -,359$), quer dizer que as crianças com maior regulação emocional são as menos rejeitadas. Apesar das outras componentes não apresentarem relações relevantes, mais uma vez a regulação emocional está presente apresentando alguma significância neste estudo.

Verificámos a existência de apenas uma correlação significativa moderada entre o chefe e as nove componentes do TEC ($r = ,327$). Mais uma vez vemos que esta correlação se dá com a regulação emocional (componente 6: compreensão das possibilidades de controlar as experiências emocionais). As crianças que regulam melhor as emoções são as mais escolhidas para líderes.

Tabela 5

Teste de Correlações entre: a escolha, a rejeição e o chefe e as nove componentes do TEC

	Reconhecimento	Causa Externa	Desejo	Crença	Lembrança	Regulação	Esconder	Misto	Moralidade
Notas T escolha	,009	,138	,102	-,067	,093	,368*	,032	,035	,039
Notas T rejeição	-,095	-,222	-,036	-,232	-,057	-,359*	-,043	-,100	,058
Notas T chefe	-,101	,164	-,018	,138	-,030	,327*	-,042	,036	-,040

*. A correlação é significativa ao nível 0.05 (2tailed).

Correlacionámos as notas T de escolha, rejeição e chefe entre si (cf. Tabela 6) e descobrimos que o chefe apresenta correlações significativas com a escolha ($r = ,738$) e a rejeição ($r = -,315$), sendo estas boa e moderada, respetivamente. As crianças mais escolhidas ou menos rejeitadas são as escolhidas para chefe.

Tabela 6

Teste de Correlação entre as notas T de escolha, rejeição e chefe

	Notas T escolha	Notas T rejeição	Notas T chefe
Notas T escolha	-	-,207	,738**
Notas T rejeição	-	-	-,315*
Notas T chefe	-	-	-

** . A correlação é significativa ao nível 0.01 (2-tailed).

*. A correlação é significativa ao nível 0.05 (2-tailed).

Discussão dos Resultados

Inicialmente, as nossas expectativas eram que a liderança infantil estaria relacionada com a compreensão emocional e apesar de não termos encontrado correlação entre o total das componentes do TEC e a escolha, a rejeição e o líder, encontrámos uma correlação significativa numa das componentes do TEC, a regulação emocional (compreensão das possibilidades de controlar as experiências emocionais), que é a sexta componente do TEC. Há que referir que a rejeição apresenta uma correlação negativa significativa com o total da compreensão emocional, o que com as variáveis chefe e escolha não se efetuou.

Através desta nossa descoberta, podemos ver que a criança que regula as emoções é escolhida para líder, não é quem expressa ou reconhece as emoções, nem é eleita pelas suas características pessoais. O nosso estudo neste momento aponta para que determinada criança seja escolhida para líder porque consegue controlar as emoções.

Segundo Thompson (1994, citado por Wittmer, 1996) a definição de regulação emocional é o processo extrínseco e intrínseco responsável pelo acompanhamento, avaliação e modificação das reações emocionais, especialmente os seus recursos intensivos e temporais, para realizar os seus objetivos. A capacidade que as crianças possuem em controlar as suas emoções, demonstrar um leque de emoções e reagir de forma apropriada a situações emocionais é um indicador de bem-estar emocional.

No estudo de Hensel (1991), a autora reconheceu ser importante que as crianças compreendessem os seus próprios sentimentos antes de tentarem entender os dos seus colegas de sala e só depois conseguirem perceber os sentimentos dos outros. Após estes sentimentos serem identificados, as crianças deveriam criar possíveis soluções através de *brainstorming*. No final deste estudo, foi sugerido que as crianças que estavam mais despertas para os sentimentos dos colegas, encontravam, com maior frequência, maneiras de ajudar os seus companheiros e, com maior clareza, entender a perspetiva dos outros. Esta visão leva-os a crer que estas crianças terão, também, a sua regulação desenvolvida, o que as fez serem encaradas como líderes pelos seus pares.

Podemos supor que determinadas crianças que conseguem regular as suas emoções, conseguem-no através das suas experiências sociais. Segundo Scharf & Mayselless (2009), a experiência que as crianças ganham em posições de liderança nas interações sociais na escola fornece um importante andaime para futuros líderes. As autoras defendem que, quanto às aptidões sociais, para promover e manter a coesão num grupo e resolver conflitos, que daí podem aparecer, um líder deve ter objetivos/metas pró-sociais como as de manutenção de relações. Apesar de vários investigadores não terem observado, diretamente, as aptidões sociais das crianças que são identificadas como líderes sociais ou que exibem aptidões de liderança, mostraram em estudos com crianças que a maioria dos líderes é sociável e agradável (Farmer & Rodkin, 1996; Hawley, 2002; Pakaslahti & Keltikangas-Jarvinen, 2001; Rodkin, Farmer, Pearl, & Van-Acker, 2000, citados por Scharf & Mayselless, 2009).

3 - Entre o Índice de Participação Social e a Liderança

Ao analisarmos o estatuto social (cf. Tabela 7), verificamos que a maioria das crianças estudadas são crianças consideradas médias (48,9%), sendo 9 dessas do sexo feminino e 13 do género masculino. Existem 5 crianças populares (11,1%), onde a maioria é do sexo feminino (4) e um do sexo masculino. As crianças rejeitadas são 5 (2 do género feminino e 3 do masculino), as negligenciadas são 12 (6 do sexo feminino e 6 do masculino) e apenas uma criança controversa pertencente ao sexo masculino.

Contudo não nos centraremos somente na análise do estatuto social, iremos, também, estudar a preferência e o impacto sociais.

Tabela 7

Tabela de contingência do estatuto social

	Populares	Médias	Controversas	Rejeitadas	Negligenciadas	Total	
N	5	22	1	5	12	45	
%	11,1	48,9	2,2	11,1	26,7	100	
Sexo	Fem. N	4	9	0	2	6	21
	%	8,9	20	0	4,5	13,3	46,7
	Mas. N	1	13	1	3	6	24
	%	2,2	28,9	2,2	6,7	13,3	53,3

Ao observarmos a preferência social correlacionada com a escolha, a rejeição e o chefe (cf. Tabela 8), encontrámos três correlações significativas ($r = ,602$; $r = ,606$; $r = ,348$), as duas primeiras boas e a última moderada, isto é, à medida que a preferência social aumenta, aumentam as escolhas, as rejeições e as escolhas para chefe. O impacto social, também, correlacionou-se significativamente com as três variáveis das notas T ($r = ,744$; $r = -,756$; $r = ,658$), estas correlações são boas, ou seja, à medida que aumenta o impacto social, aumentam as escolhas, as rejeições e as escolhas para chefe. Ao correlacionarmos as notas T das escolhas com o estatuto social (cf. Tabela 7), encontrámos uma relação

significativa moderada ($r = ,517$). Aqui conseguimos ver que o estatuto social influencia na escolha. No entanto, esta relação não se estende à rejeição e ao chefe.

Tabela 8

Teste de Correlação entre a escolha, a rejeição e o chefe e a preferência social, o impacto social e o estatuto social

	Notas T escolha	Notas T rejeição	Notas T chefe
Preferência social	,602**	,606**	,348*
Impacto social	,744**	-,756**	,658**
Estatuto social	,517**	,188	,200

** . A correlação é significativa ao nível 0.01 (2-tailed).

* . A correlação é significativa ao nível 0.05 (2-tailed).

A correlação entre o total das componentes do TEC e a preferência social é significativa moderada ($r = ,310$). Já com o total do TEC, o impacto social e o estatuto social não existem correlações significativas (cf. Tabela 9).

Tabela 9

Teste de Correlação entre: o total de TEC e a preferência social, o impacto social e o estatuto social

	Total TEC
Preferência social	,310*
Impacto social	-,091
Estatuto social	-,021

* . A correlação é significativa ao nível 0.05 (2-tailed).

Após correlacionarmos as nove componentes do TEC com a preferência social, o impacto social e o estatuto social (cf. Tabela 10), encontramos uma correlação significativa moderada entre a regulação emocional (componente 6: compreensão das possibilidades de controlar as experiências emocionais) e a preferência social ($r = ,450$), ou seja, com o aumento da regulação emocional, aumenta a preferência social.

Tabela 10

Teste de Correlação entre as nove componentes do TEC e a preferência social; as nove componentes do TEC e o impacto social; as nove componentes do TEC e o estatuto social

	Reconhecimento	Causa Externa	Desejo	Crença	Lembrança	Regulação	Esconder	Misto	Moralidade
Preferência social	,063	,175	,042	,108	,118	,450**	,079	,057	-,007
Impacto social	-,098	-,036	,074	-,262	,042	,033	-,025	-,106	,098
Estatuto social	-,054	-,179	-,020	-,072	,234	,068	,027	,012	-,146

** . A correlação é significativa ao nível 0.01 (2-tailed).

Discussão dos Resultados

A nível da literatura existente, podemos referir que quanto ao estatuto sociométrico, enquanto competência de liderança, Fukada, Fukada & Hicks (1997) tiveram como intenção averiguar a relação entre o estatuto sociométrico e a liderança bidimensional entre crianças do pré-escolar como proposto em Fukada et al. (1994). Foi verificado neste estudo que as crianças em idade pré-escolar que pertenciam ao grupo sociométrico mais alto, obtiveram papéis de liderança com mais regularidade do que os do grupo sociométrico mais baixo em ambas as dimensões da liderança. Assim, foi encontrada uma relação positiva entre comportamento de liderança e estatuto sociométrico em crianças do pré-escolar. Segundo Löfdahl (2006, citado por Mawson, 2011), as crianças com posições de alto estatuto têm melhores hipóteses de negociar na brincadeira.

Capítulo 6 – Conclusões

Da revisão da literatura verificámos que para a compreensão da liderança, existem várias visões quanto às competências de liderança existentes. Percebemos que as questões sociais são importantes para a liderança e que estes são estudos que podemos realizar com as crianças. Assim, alguns estudos deram-nos uma visão mais social do que é a liderança em criança em idade pré-escolar, como é o caso de Scharf & Mayseless (2009) ou Hensel (1991), que nos falam de competências interpessoais e de como algumas crianças estão mais despertas para a resolução de problemas ou para a ajuda de um colega com dificuldades. Outras investigações referem a importância da criatividade na liderança infantil, relatando como qualquer destas competências são atributos significativos de pessoas de qualquer idade e quer a criatividade, quer os comportamentos de liderança já foram observados em crianças pequenas (Fu, Canaday & Fu (1982).

Interessou-nos saber de que forma o estudo da liderança tem vindo a ser desenvolvido. É, sem dúvida, um fenómeno que tem vindo a ser estudado, mas, muitas vezes, sob a perspectiva do adulto. Para os autores Fukada e colaboradores e Misomi, a forma como os adultos encaram a liderança infantil seria semelhante à visão de liderança das crianças e como estas a caracterizam na realidade. Desta forma, estes investigadores desenvolveram os seus estudos através da perspectiva que o adulto tinha da liderança em crianças do pré-escolar, assim como, também, a partir dum modelo utilizado em adultos. Fukada (1987, 1989, citado por Fukada et al., 1994) mediu a liderança em crianças de pré-escolar seguindo a teoria de liderança PM de Misomi. No estudo de Fukada et al. (1994), os resultados mostraram que tal como nos adultos de Misomi (1985, citado por Fukada et al., 1994), a liderança das crianças é bidimensional. Ao analisarmos estudos mais recentes, conseguimos perceber que a tendência de investigar a liderança infantil, partindo da visão adultícia está a mudar. Começámos a ver mais estudos que analisam a ótica da criança, a forma como esta encara a liderança entre os pares.

Quanto aos resultados encontrados no nosso estudo, descobrimos que existem diferenças na forma de pensar e de escolher o líder, consoante o género da criança. Vimos na CD que o sexo feminino é mais idealista e procura líderes com perfis mais protetores e que o sexo masculino é mais diretivo, ditador e tem uma maior tendência para escolher alguém mais autoritário. A nossa investigação apresenta esta similaridade com o estudo de Mawson (2011). No seu estudo, identificaram quatro estilos de liderança (três femininos e um masculino): o “diretor”, o “espírito livre”, o “gerente/administrador” e o “poderoso”.

Neste estudo, havia uma clara diferença de géneros nos estilos de liderança. O estudo de Mawson em 2010 confirmou a descrição que Lee et al. (2005, citados por Mawson, 2011) tinham do estilo de liderança das raparigas como sendo diretorial, mas sugeriu que o termo ditador era mais apropriado para descrever o estilo de liderança dos rapazes.

Neste estudo, vimos, ainda, que o facto de as crianças terem irmãos ou não influencia na escolha para o líder. Achamos que isto se deve às experiências que as crianças vão acumulando com a vivência com os irmãos, pois estão mais suscetíveis a vivenciar práticas sociais mais comuns e amiúdes em casa, assim como, a ter uma maior preparação das emoções, daí tenderem a ser mais escolhidos pelos seus pares, pois têm um mais vasto leque de competências interpessoais à sua escolha. Um importante achado neste estudo empírico é, realmente, a variável tem irmãos? ser uma competência relevante da liderança infantil.

Ao estudarmos a compreensão emocional, sob a forma do TEC, esperávamos encontrar maiores relações entre a compreensão emocional e a liderança infantil. As escolhas, as rejeições e o líder não foram significativas com o total das componentes do TEC, mas a regulação emocional (componente 6 - compreensão das possibilidades de controlar as experiências emocionais) correlacionou-se significativamente com estas três variáveis. Descobrimos desta forma que a criança que regula/controla as suas emoções é mais escolhida para líder pelos seus pares. Realizámos, ainda, a correlação entre as notas T da escolha, rejeição e chefe entre si. Deparámo-nos com correlações entre a escolha e o chefe e a rejeição e o chefe. Daqui podemos afirmar que as crianças mais escolhidas são as que têm mais probabilidades de serem o chefe, no entanto, também, verificámos que a rejeição é relevante nesta conjuntura.

Encontrámos, nesta investigação, correlações importantes, tais como a preferência social e o impacto social com as notas T da escolha, rejeição e chefe. O estatuto social apenas se correlacionou com a escolha. Conseguimos ver que a preferência e o impacto sociais são relevantes para a escolha do líder, visto que a *visibilidade* e a *popularidade* são, muitas vezes, pontos fulcrais na liderança. A preferência social tem uma relação importante com o total do TEC e com a regulação emocional. Mais uma vez, encontrámos a regulação emocional presente como variável relevante e constante no nosso estudo e para a liderança.

Na realização deste estudo, deparámo-nos com uma escassez de informação e quantidade de estudos em que nos pudéssemos apoiar para formarmos uma maior e melhor rede de conhecimento sobre o assunto do nosso estudo, pois a liderança infantil continua a

ser um tema pouco estudado entre a comunidade de psicologia. A liderança em crianças pequenas é um tema pouco investigado e com pouca teoria (Lee, Recchia, & Shin, 2005, citados por Mawson, 2010). No pré-escolar, a investigação sobre liderança é bastante escassa (Morda & Waniganayake, 2010, citados por Mawson, 2010). Acreditamos que há falta de estudos descritivos, realizados através da observação naturalista, onde possam ser observados que comportamentos e competências levam certas crianças a se destacarem dos seus pares e em que medida o seu desenvolvimento emocional tem um papel crucial para a escolha de líderes na educação pré-escolar.

Uma segunda limitação que encontramos no nosso estudo é o facto de termos uma amostra enviesada por escola. Ao escolhermos a população de uma amostra, por vezes, deparamo-nos com um problema. Uma amostra é chamada enviesada quando tende, invariavelmente, a escolher elementos de algumas partes da população e a não escolher, invariavelmente, elementos de outras partes da população, não é representativa da população (Martins, 2006). Ao termos escolhido uma amostra por conveniência, acabámos por limitar um pouco as nossas descobertas a nível do que as crianças pensam/esperam de um líder, uma vez que limitámos a escolha a um determinado tipo de população.

Uma limitação que apresentamos aqui ao nosso estudo é falta de instrumentos construídos para medir a liderança em crianças. Já existem vários instrumentos construídos para outros construtos da psicologia. Sendo este um tema de importância no desenvolvimento global da criança, sentimos que nos faltou um instrumento que nos ajudasse a medir, de forma mais exata e acessível, a liderança em crianças da educação pré-escolar. Ao falarmos desta limitação, podemos deixar aqui o repto para um futuro estudo a ser desenvolvido: a construção de um instrumento medidor de liderança em crianças em idade pré-escolar e escolar.

Uma outra sugestão que apontamos para estudos futuros é pegar na CD e interpretar com um conjunto de crianças. Sugerimos que se faça uma interpretação mais profunda dos resultados obtidos através da CD, que se pegue nas afirmações e nas ideias dadas pelas crianças para que se possa interpretar e, assim, descobrir o que leva as crianças a escolher determinadas imagens como representação do chefe.

Uma proposta para estudos vindouros é aumentar a nossa amostra a um maior número de crianças, pois concebemos que os resultados obtidos neste estudo, poderiam ser bem diferentes, se a amostra fosse maior, com maior diversidade de crianças, pertencentes a ambientes sociais distintos. No entanto, há que ter cuidado com o tamanho da amostra que pretendemos, pois segundo Mendenhall et al. (citados por Mendes, 2006, p.19) "Se a

dimensão da amostra é demasiado grande, desperdiça-se tempo e talento; se a dimensão da amostra é demasiado pequena, desperdiça-se tempo e talento". Esse estudo poderia tentar incluir minorias étnicas, assim como, tentar igualar o número de indivíduos em ambos os géneros. Deveremos, também, ter em conta outras perspetivas que não só a dos pares, consideramos relevante ver este tipo de estudo alargado à perspetiva dos educadores e, sobretudo, à perspetiva da própria criança.

Relativamente, ao contributo que este estudo traz ou poderá trazer para a prática pedagógica dos educadores de infância, referimos que poderá ajudar a criar competências/aptidões em crianças que estes trabalhem, futuramente. Um dos factos que podemos retirar deste estudo, é que as crianças que conseguem fazer a regulação das emoções são mais escolhidas para chefe, assim poder-se-á criar um projeto de intervenção/planificação que permita desenvolver a competência da regulação das emoções nas crianças, de forma a promover o desenvolvimento de competências de liderança nestas crianças.

Referências Bibliográficas

- Albanese, O., Stasio, S. de, Chiacchio, C. di, Fiorilli, C. & Pons, F. (2010). Emotion Comprehension: The Impact of Nonverbal Intelligence. *The Journal of Genetic Psychology, 171*(2), pp.101-115.
- Alves, D. (2006). *O emocional e o social na idade escolar. Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares* (Dissertação de Mestrado). Retirado do repositório da Universidade do Porto <http://hdl.handle.net/10216/19962>.
- Barbera, K., Christensen, M., & Barchard, K. (2004). *Relating Family Size and Birth order to emotional intelligence*. Paper presented at the Western Psychological Association Annual Convention, Phoenix, Arizona.
- Bass, B. (1997). Personal selling and transactional/transformational leadership. *Journal of Personal Selling & Sales Management, 3* (Summer), pp.19-28.
- Bento, A. (2008). Estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Org.). *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas*, pp.145-157. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Publicação em CD-ROM - ISBN 978-972-789-281-5).
- Bueno, J. M. H. & Primi, R. (2003). Inteligência Emocional: Um Estudo de Validade sobre a Capacidade de Perceber Emoções. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*(2), pp. 279-291.
- Branco, A. (2004). *Para além do QI: Uma perspetiva mais ampla de inteligência* (1ª ed.). Coimbra: Quarteto.
- Cavallo, K. & Brienza, D. (2001). Emotional Competence and Leadership Excellence at Johnson & Johnson: The Emotional Intelligence and Leadership Study. *Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations*. http://www.eiconsortium.org/reports/jj_ei_study.html
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6ª ed.). New York: Routledge.
- Cunha, M. P., Cardoso, C. C., Cunha, R. C. & Rego, A. (2006). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão* (5ª ed.). Lisboa: RH Editores.
- Damásio, A. R. (2000). *O Erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano* (20.ª edição). Mem Martins: Publicações Europa-América, Lda.

- Denham, S. A. et al. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence?. *Child Development*, 74, pp.238-256.
- Emídio, R., Santos, A. J., Maia, J., Monteiro, L. & Veríssimo, M. (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3(XXVI). pp. 491-499.
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação*. Loures: Lusociência.
- Franco, M. G. (2007). 3. Inteligência Emocional, Modelos, instrumentos de avaliação e limites. In A. D. Candeias & L. S. Almeida (Eds.), *Inteligência Humana: Investigação e aplicações, I*, pp. 73-96. Coimbra: Papelmunde – AMG, Lda.
- Fu, V. R., Canaday, H. & Fu, D. T. (1982). Creativity and leadership in preschoolers. *The Journal of Genetic Psychology*, 141. pp. 291-292.
- Fulghum, R. (1988). *Tudo o que eu devia saber na vida aprendi no jardim de infância*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Fukada, S., Fukada, H. & Hicks, J. (1994). Structure of leadership among preschool children. *The Journal of Genetic Psychology*, 155(4), pp. 389-395. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1080/00221325.1994.9914789>.
- Fukada, H., Fukada, S., & Hicks, J. (1997): The Relationship Between Leadership and Sociometric Status Among Preschool Children. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 158 (4), pp.481-486. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1080/00221329709596684>.
- Fullan, M. (2003). Leadership and Sustainability. *Plain Talk: The Newsletter for the Center for Development and Learning*, 8(2), pp.1-8.
- Gardner, H. (1994). *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. (C. A. N. Soares tradução). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (1994). *Creating Minds: An Anatomy of Creativity as Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. New York. Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Leading Minds: An Anatomy of Leadership*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *The Disciplined Mind: What All Students Should Understand*. New York: Simon and Schuster.
- George, J. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53(8), pp.1027–1055.

- Goleman, D. (2010). *Inteligência Emocional* (14^a ed.). (M. D. Correia Tradução). Camarate: SIG – Sociedade Industrial Gráfica, Lda. (Trabalho original publicado em 1995).
- Hensel, N. H. (1991). Social leadership skills in young children. *Roeper Review*, 14 (1), pp. 4-6. Retirado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=9608122561&lang=pt-br&site=ehost-live>.
- Ho, D. C. W. (2011). Identifying leadership roles for quality in early childhood education programmes. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 14(1), pp.47-59. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1080/13603120903387561>.
- Ho, D. (2012). The Paradox of Power in Leadership in Early Childhood Education. *Peabody Journal of Education*, 87(2), pp.253-266. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1080/0161956X.2012.664479>.
- Kleef, G. A. V. (2009). How Emotions Regulate Social Life: The Emotions as Social Information (EASI) Model. *Association for Psychological Science*, 18(3), pp.184-188. Retirado de <http://cdp.sagepub.com/content/18/3/184.abstract>.
- Leithwood, K., Mascal, B. & Strauss, T. (2009). *Distributed Leadership According to the Evidence*. New York: Routledge.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J. & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 3, pp. 463-478.
- Maroco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. Lisboa: ReportNumber.
- Martins, M. (2006). *Introdução à Inferência Estatística*. Retirado de <http://homepage.ufp.pt/cmanso/ALEA/introInfEstat.pdf>.
- Mawson, B. (2011). Children's Leadership Strategies in Early Childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, 25, pp. 327–338. DOI: 10.1080/02568543.2011.605207.
- Minervino, C. A. S. M., Dias, M. G. B. B., Silveira, N. J. D. & Roazzi, A. (2010). Emoções nas Ruas: Uso do “Test of Emotions Comprehension” em Crianças em Situação de Trabalho na Rua. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), pp. 354-361.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Morais, M. L. S., Otta, E. & Scala, C. T. (2001). Status Sociométrico e Avaliação de Características Comportamentais: Um Estudo de Competência Social em Pré-Escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), pp.119-131. <http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n1/5212.pdf>.
- Moreno, C. A. J. M. R. C. (2012). *Liderança Emocional no âmbito da Organização Escolar: estudo das percepções da comunidade escolar em relação à gestão de competências emocionais de três diretores*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Bragança.
- Muijs, D., Aubrey, C., Harris, A. & Briggs, M. (2004). How Do they Manage?: A Review of the Research on Leadership in Early Childhood. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), pp.157–169. DOI: 10.1177/1476718X04042974.
- Noronha, A. P. P., Primi, R. & Alchieri, J. C. (2005). Instrumentos de avaliação mais conhecidos/utilizados por psicólogos e estudantes de psicologia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), pp. 390-401. <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a13v18n3.pdf>.
- Pavarinia, G., Loureiro, C. P., Souza, D. H. (2009). Compreensão de Emoções, Aceitação Social e Avaliação de Atributos Comportamentais em Crianças Escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), pp. 135-143. <http://www.scielo.br/prc>.
- Peceguina, I, Santos, A., & Daniel, J. (2008). A concordância entre medidas sociométricas e a estabilidade dos estatutos sociais em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 26 (3), 479-490. <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v26n3/v26n3a09.pdf>.
- 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. doi: 10.1080/17405620344000022.
- Pons, F. & Harris, P. L. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition and Emotion*, 19 (8), pp.1158-1174. <http://dx.doi.org/10.1080/02699930500282108>.
- Quinta, P. J. C. & Rouco, J. C. D. (2009). O líder como "gestor" de competências emocionais - o impacto das emoções na liderança. *Proelium – Revista Da Academia Militar*. <http://www.academiamilitar.pt/search.html?ordering=0&searchphrase=all&searchword=O+L%C3%84DDER+COMO+%22GESTOR>.

- Roazzi, A., Federicci, F. C. B. & Wilson M. (2001). A Estrutura Primitiva da Representação Social do Medo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), pp. 57-72.
- Roazzi, A., Dias, M., Minervino, C., Roazzi, M., & Pons, F. (2008). Compreensão das emoções em crianças: estudo transcultural sobre a validação do teste de compreensão da emoção TEC (testo f emotion comprehension). In A. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Coor.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilibrios.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Santos, P. A. (2005). *O familiar cuidador em ambiente domiciliário: sobrecarga física, emocional e social*. Dissertação de Mestrado. Escola Nacional de Saúde Pública/Universidade Nove de Lisboa.
- Santos, N. (2012). *Inteligência Emocional: A compreensão das emoções em crianças do pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira.
- Scharf, M. & Maysless, O. (2009). Socioemotional Characteristics of Elementary School Children Identified as Exhibiting Social Leadership Qualities. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(1), pp.73-94.
- Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P. & Youngstrom, E. A. (2001). Emotion Knowledge in Economically Disadvantaged Children: Self-regulatory Antecedents and Relations to Social Difficulties and Withdrawal. *Development and Psychopathology*, 13(1), pp.53-67.
- Schultz, D., Izard, C. E. & Bear, G. (2004). Children's Emotion Processing: Relations to Emotionality and Aggression. *Development and Psychopathology*, 16(2), pp.371-387.
- Silva, M. H. D. (1987-2009). *Métodos e Técnicas de Observação de Situações Educativas: Sociometria*. Coimbra: Cadernos de Pedagogia.
- Sternberg, R. J. (1992). *As capacidades intelectuais humanas: uma abordagem em processamento de informações*. (D. Batista tradução). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sternberg, R. J. (2005). *Inteligência de Sucesso: Como a inteligência prática e criativa são determinantes para uma vida de sucesso*. Lisboa: Ésquilo.

Wittmer, D., Doll, B. & Strain, P. (1996). Social and Emotional Development in Early Childhood : The Identification of Competence and Disabilities. *Journal of Early Intervention*, 20(4), pp.299-318. <http://jei.sagepub.com/content/20/4/299>.

Anexos

Anexo 1 – Autorização da Secretaria Regional da Educação (SRE)



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

C/C Del. Escolares

EXMA. SENHORA
PROFESSORA DOUTORA
MARIA GLÓRIA FRANCO

003085₅

Sua referência

Sua comunicação de

Nossa referência

Data

08/06/11

Proc. 5.72/11

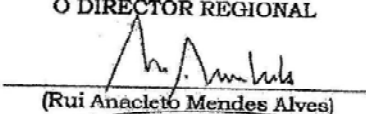
15. JUN 2011

ASSUNTO: Autorização – Aplicação de testes – Estudo “Construção de Provas Psicológicas de Inteligência Emocional e Social”

Em referência à v/carta, informo que autorizo, a aplicação de testes, sobre o tema em epígrafe, no próximo ano lectivo, nas EB1/PE Oficiais da Região Autónoma da Madeira, com a anuência dos encarregados de educação, e com a condição do pedido ser operacionalizado junto das Direcções das Escolas.

Com os melhores cumprimentos,

O DIRECTOR REGIONAL


(Rui Anacleto Mendes Alves)

MCP

Direcção Regional de Educação - Ed. D. João - Rua Cidade do Cabo, n.º 38 - 9050-047 Funchal
☎ 291708420 Fax 291708437

Mod. IE-700-016 - 8g

Anexo 2 – Carta enviada às Diretoras das duas escolas básicas do 1º ciclo com pré-escolar integrado



Centro de Competências em Artes e Humanidades
Curso de Mestrado em Psicologia da Educação

Assunto: Pedido de Autorização para Realização de Estudo

Exma. Sra. Diretora da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Foro

Eu, Sara Maria Mendonça Jardim, sou aluna do Curso de Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade da Madeira e educadora de infância da Escola Básica de 1º Ciclo com Pré-Escolar do Foro. Venho por este meio solicitar a V. Ex.^a autorização para a realização de estudo de dissertação de Mestrado.

A presente investigação está incluída numa investigação mais ampla sobre o funcionamento da inteligência emocional que está autorizada pela SRE (Processo 5.72/11) e intitula-se “A escolha dos líderes e a compreensão emocional na educação pré-escolar”, sendo o seu principal objetivo analisar, mais concretamente, as relações do estatuto social, aceitação de pares, inteligência emocional, compreensão emocional, género, idade e a frequência na educação pré-escolar com a escolha de líderes.

Na realização deste estudo serão feitas entrevistas para o Método de Associação Livre (através de imagens), o Teste Sociométrico e o TEC [Teste de Compreensão das Emoções (teste preenchido pela criança no computador)].

Este estudo não acarretará quaisquer despesas ou riscos para a instituição, assim como para todas as pessoas envolvidas. Comprometo-me, ainda, a salvaguardar a confidencialidade e anonimato das crianças participantes. Os resultados obtidos através desta investigação serão divulgados à comunidade científica, podendo estes dados serem publicados, posteriormente, em publicações científicas e conferências, sendo sempre mantido o anonimato.

Encontrar-me-ei disponível para responder a qualquer informação ou dúvida que V. Ex.^a considere importante ou possa ter.

(Telemóvel:

Email:)

Atenciosamente,

Funchal, ____ de _____ de 2013

(Sara Maria Mendonça Jardim)



Centro de Competências em Artes e Humanidades
Curso de Mestrado em Psicologia da Educação

Assunto: Pedido de Autorização para Realização de Estudo

Exma. Sra. Diretora da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo

Eu, Sara Maria Mendonça Jardim, sou aluna do Curso de Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade da Madeira e educadora de infância da Escola Básica de 1º Ciclo com Pré-Escolar do Foro. Venho por este meio solicitar a V. Ex.^a autorização para a realização de estudo de dissertação de Mestrado.

A presente investigação está incluída numa investigação mais ampla sobre o funcionamento da inteligência emocional que está autorizada pela SRE (Processo 5.72/11) e intitula-se “A escolha dos líderes e a compreensão emocional na educação pré-escolar”, sendo o seu principal objetivo analisar, mais concretamente, as relações do estatuto social, aceitação de pares, inteligência emocional, compreensão emocional, género, idade e a frequência na educação pré-escolar com a escolha de líderes.

Na realização deste estudo serão feitas entrevistas para o Método de Associação Livre (através de imagens), o Teste Sociométrico e o TEC [Teste de Compreensão das Emoções (teste preenchido pela criança no computador)].

Este estudo não acarretará quaisquer despesas ou riscos para a instituição, assim como para todas as pessoas envolvidas. Comprometo-me, ainda, a salvaguardar a confidencialidade e anonimato das crianças participantes. Os resultados obtidos através desta investigação serão divulgados à comunidade científica, podendo estes dados serem publicados, posteriormente, em publicações científicas e conferências, sendo sempre mantido o anonimato.

Encontrar-me-ei disponível para responder a qualquer informação ou dúvida que V. Ex.^a considere importante ou possa ter.

(Telemóvel:
Email:)

Atenciosamente,

Funchal, ____ de _____ de 2013

(Sara Maria Mendonça Jardim)

Anexo 3 - Autorização das Diretoras das duas escolas básicas do 1º ciclo com pré-escolar integrado



Centro de Competências em Artes e Humanidades
Curso de Mestrado em Psicologia da Educação

Assunto: Declaração de Autorização para Realização de Estudo

Eu, Elisabete Pereira da Costa Baucelos diretora da Escola Básica de 1º Ciclo com Pré-Escolar do Foro, declaro autorizar a realização do estudo da responsabilidade da Mestranda Sara Maria Mendonça Jardim, a realizar com as crianças do pré-escolar.

Jardim de Seixal, 21 de Janeiro de 2013

Elisabete Baucelos



Centro de Competências em Artes e Humanidades
Curso de Mestrado em Psicologia da Educação

Assunto: Declaração de Autorização para Realização de Estudo

Eu, CARLA TERESA HENRIQUES DA SILVA TEIXEIRA diretora da Escola Básica de 1º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo, declaro autorizar a realização do estudo da responsabilidade da Mestranda Sara Maria Mendonça Jardim, a realizar com as crianças do pré-escolar.

Funchal, 24 de Janeiro de 2013

Carla Teixeira

Anexo 4 – Carta enviada aos pais/encarregados de educação



Centro de Competências em Artes e Humanidades

Curso de Mestrado em Psicologia da Educação

Assunto: Pedido de Autorização para Realização de Estudo

Exmo(a). Sr(a). Encarregado(a) de Educação,

Eu, Sara Maria Mendonça Jardim, sou aluna do Curso de Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade da Madeira e educadora de infância da Escola Básica de 1º Ciclo com Pré-Escolar do Foro. Encontro-me a realizar um estudo de dissertação de Mestrado.

A presente investigação está incluída numa investigação mais ampla sobre o funcionamento da inteligência emocional que está autorizada pela SRE (Processo 5.72/11) e intitula-se “A escolha dos líderes e a compreensão emocional na educação pré-escolar”, sendo o seu principal objetivo analisar, mais concretamente, as relações do estatuto social, aceitação de pares, inteligência emocional, compreensão emocional, género, idade e a frequência na educação pré-escolar com a escolha de líderes.

Na realização deste estudo serão feitas entrevistas para o Método de Associação Livre (através de imagens), o Teste Sociométrico e o TEC [Teste de Compreensão das Emoções (teste preenchido pela criança no computador)].

Este estudo não acarretará quaisquer despesas ou riscos para o seu educando, assim como para si. Comprometo-me, ainda, a salvaguardar a confidencialidade e anonimato das informações recolhidas do seu educando. Os resultados obtidos através desta investigação serão divulgados à comunidade científica, podendo estes dados serem publicados, posteriormente, em publicações científicas e conferências, sendo sempre mantido o anonimato.

Encontrar-me-ei disponível para responder a qualquer informação ou dúvida que V. Ex.^a considere importante.

(Telemóvel:

Email:)

Atenciosamente,

Funchal, ____ de _____ de 2013

(Sara Maria Mendonça Jardim)

Anexo 5 – Autorização dos pais/encarregados de educação



Centro de Competências em Artes e Humanidades

Curso de Mestrado em Psicologia da Educação

Assunto: Declaração de Autorização para Realização de Estudo

Eu, _____ Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____, da sala de Pré-Escolar _____ da Escola _____, declaro que tomei conhecimento e autorizo a realização do estudo da responsabilidade da Mestranda Sara Maria Mendonça Jardim, a realizar com o meu educando.

_____, ____ de _____ de 2013

Anexo 6 – Questionário Sociodemográfico

Questionário Sociodemográfico

1. Identificação do respondente

Idade: _____

Grau de parentesco: _____ Data: ____/____/____

2. Dados pessoais da Criança

Sexo: Masculino Feminino

Idade: _____

Nacionalidade: _____

Reside em (localidade do País): _____

3. Situação Familiar

Estado Civil dos Pais:

(coloque um X na resposta correspondente)

Pai

Casado Solteiro Divorciado Viúvo União de facto

Casado com outra pessoa União de facto com outra pessoa

Mãe

Casada Solteira Divorciada Viúva União de facto

Casada com outra pessoa União de facto com outra pessoa

Habilitações Académicas dos Pais:

Pai _____

Mãe _____

Profissão:

Pai _____

Mãe _____

Agregado Familiar da criança:

A criança tem irmãos? Sim Não

Caso tenha indique:

O número de irmãos

As suas idades _____

A criança vive com:

Os pais A Mãe O Pai Outros

1. Dados Sociais

Frequentou o infantário? Sim Não

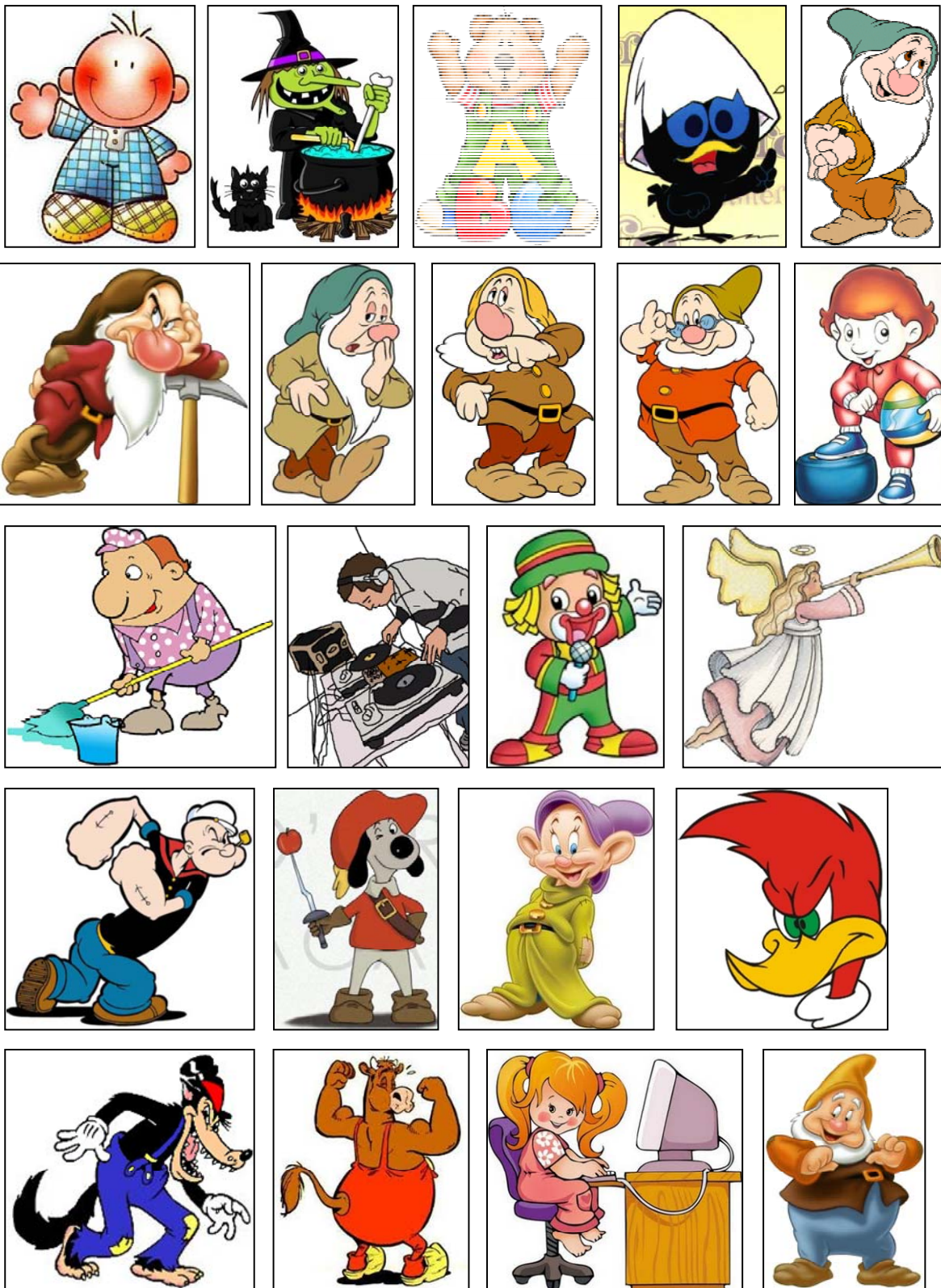
Caso tenha frequentado, desde que idade? _____

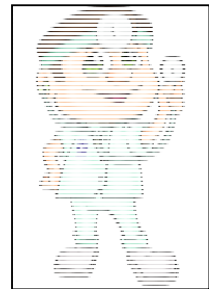
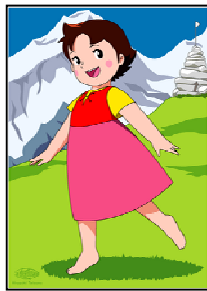
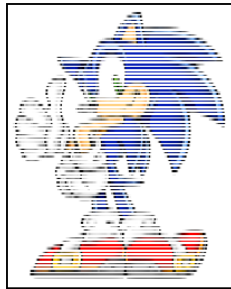
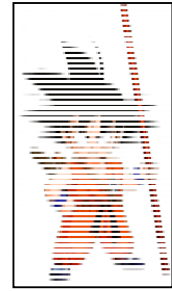
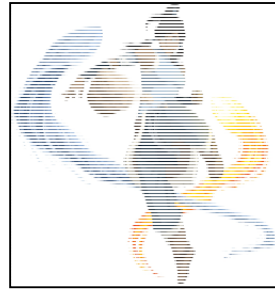
Frequenta outra (s) atividade (s) extra curricular? Sim Não

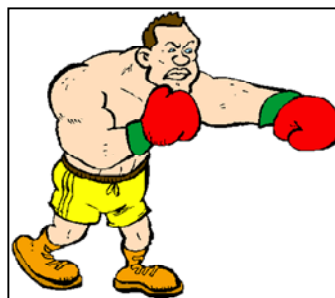
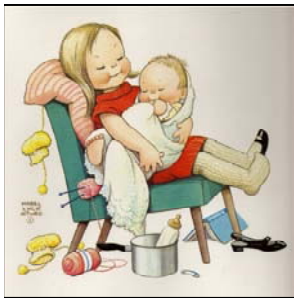
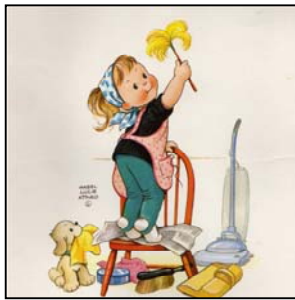
Caso frequente, indique qual (ais) _____

Obrigada pela sua disponibilidade e colaboração

Anexo 8 – Imagens a serem escolhidas para a Classificação Dirigida - Primeiro Grupo

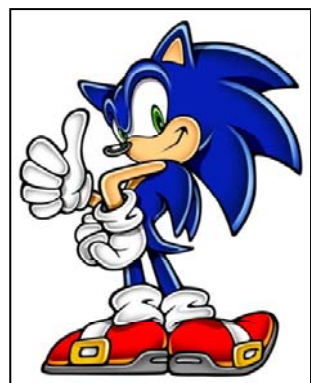
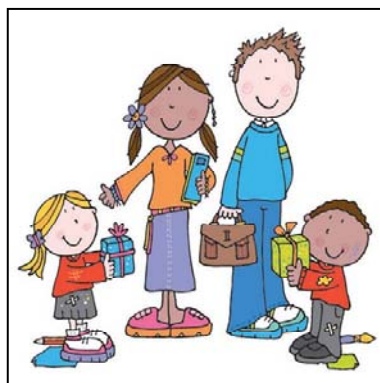






Anexo 9 – Onze Imagens da Classificação Dirigida

Imagens Classificação Dirigida



Anexo 11 - Teste Sociométrico

Teste Sociométrico

Nome: _____

Data de Nascimento: _____

Escola: EB1/PE _____ **Sala:** _____

Primeiro, vou mostrar-te as fotografias dos teus colegas para que me digas o nome deles.

As respostas às perguntas que eu fizer, devem/têm de ser bem pensadas, antes de as responder.

Gostaria que imaginasses que ias fazer um passeio ao Parque de Santa Catarina, mas nesse passeio não podias levar todos os teus colegas da sala.

Olha para as fotografias dos teus colegas de sala:

De todos os teus colegas, diz-me três que gostarias de levar para o passeio ao Parque de Santa Catarina (quem gostas mais)?

Tens, novamente, todas as fotografias dos teus colegas à tua frente:

De todos os teus colegas, diz-me três que não gostarias de levar para o passeio ao Parque de Santa Catarina (quem gostas menos)?

Por último, tens, de novo, todas as fotografias dos teus colegas e para responderes à próxima pergunta não podes dizer o teu nome, porque a tua fotografia não está lá:

Se tivesses de escolher, de todos os teus colegas, diz-me três que escolherias para ser o/a chefe da sala (quem achas que é o melhor chefe)?
