



**Avaliação da Capacidade de Perceber,
Expressar e Valorizar Emoções
nas Crianças em Idade Pré-Escolar**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ana Sofia Freitas Romão
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

fevereiro | 2016

T/M
159.9
ROM. Ava
+ED-R

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
BIBLIOTECA

**Avaliação da Capacidade de Perceber,
Expressar e Valorizar Emoções
nas Crianças em Idade Pré-Escolar**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ana Sofia Freitas Romão

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADORA

Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

CO-ORIENTADORA

Maria Regina Teixeira Ferreira Capelo



Faculdade de Arte e Humanidades

Avaliação da Capacidade de Perceber, Expressar e Valorizar Emoções nas Crianças em Idade Pré-Escolar

Dissertação de Mestrado

Ana Sofia Freitas Romão

Mestrado em Psicologia da Educação

Orientadora

Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

Co-orientadora

Regina Maria Teixeira Ferreira Capelo

Agradecimentos

A realização deste estudo não era possível sem a colaboração de um conjunto de pessoas, assim deixo aqui o meu agradecimento:

À Professora Doutora Margarida Pocinho e à Professora Doutora Regina Capelo, em primeiro lugar por terem aceite orientar esta tese, pelo profissionalismo, pelas sugestões sempre pertinentes, pela compreensão, pela partilha de conhecimentos, pela ajuda, pela documentação facultada, pela orientação, pela disponibilidade sempre demonstrada para esclarecimento de dúvidas.

À Universidade da Madeira pelo acolhimento, pela formação que me proporcionou e que possibilitou a realização deste curso.

À Secretaria Regional de Educação (SRE), em especial ao Senhor Diretor de Serviços de Investigação, Formação e Inovação Educacional, Doutor Bernardo Lage Valério por ter dado consentimento para a aplicação de testes e de questionários para este estudo nos vários infantários/jardins-de infância.

Aos diretores dos infantários/jardins-de-infância por terem aceite participar neste estudo, pela disponibilidade que demonstraram em ajudar, pela colaboração e pela forma como me receberam.

As educadoras de infância pela disponibilidade na colaboração no preenchimento dos questionários, pela simpatia e pela forma que me receberam.

Aos pais das crianças por terem autorizado a participação das mesmas neste estudo.

A todas as crianças que participaram neste estudo e por terem demonstrado estarem interessadas e motivadas em realizar o teste.

Às auxiliares pelo apoio disponibilizado.

Ao Sancho Rodrigues pela preciosa ajuda na fase inicial desta investigação.

À Sara Magalhães pela colaboração na recolha dos dados, pelos conhecimentos partilhados, pelas sugestões e pela disponibilidade que demonstrou para ajudar.

À Cristina Mendes por ter partilhado os seus conhecimentos e pelo apoio disponibilizado.

À Nair Neves que percorreu este caminho comigo desde o início, pela amizade, pelos momentos bons, pela partilha das angústias e receios, por estar sempre disponível a ajudar, pelo companheirismo, pelos conhecimentos partilhados e pelo apoio.

À minha tia Egídia que já não se encontra entre nós, mas que sempre me apoiou e me deu motivação para realizar os meus sonhos, o meu muito obrigado especial por tudo.

Aos meus pais um agradecimento especial, por me terem dado a oportunidade de realizar e terminar esta etapa da minha vida.

A todos, o meu muito obrigado

Resumo

O conhecimento das emoções tem vindo a ser considerado fundamental para um melhor relacionamento com os pares, mais sucesso em desenvolver atitudes positivas na adaptação à escola e rendimento académico. Este estudo, descritivo, transversal e correlacional possui como objetivo avaliar a capacidade de perceber, expressar e valorizar emoções das crianças em idade pré-escolar e ainda, relacionar esses resultados com critérios externos, acerca da adaptação pessoal e social das crianças. A amostra é constituída por 374 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, que frequentam jardins-de-infância ou unidades de educação pré-escolar pública e privada da Região Autónoma da Madeira (RAM) e 26 educadoras. Os instrumentos utilizados para a recolha dos dados foram: um teste para avaliar a capacidade de perceber, expressar e valorizar emoções das crianças em idade pré-escolar designado PERCEVAL-v. 2.0, e um questionário para conhecer a percepção das educadoras sobre diversas questões relacionadas com a adaptação social e pessoal das crianças. Os resultados demonstram que as crianças na idade pré-escolar identificam com maior facilidade as emoções de alegria e de tristeza; relativamente ao género indicam diferença estatisticamente significativa com vantagem para as raparigas, apenas na subescala percepção de emoções primárias, a identificarem as emoções mais corretamente que os rapazes; em relação ao tipo de escola mostram diferença significativa somente na subescala percepção e valorização de emoções primárias, com scores mais elevados nas crianças do ensino privado, que expressam melhores resultados; mostram que conforme a idade das crianças aumenta, a percepção das emoções também aumenta; revelam correlações estatisticamente significativas e positivas entre a percepção e valorização de emoções básicas com a adaptação, controlo, rendimento e aceitação, e negativa com a conflitividade. Conclui-se a importância do desenvolvimento da capacidade de perceber, expressar e valorizar as emoções na idade pré-escolar para uma harmoniosa adaptação psicossocial.

Palavras-chave: Emoções, inteligência emocional, idade pré-escolar.

Abstract

The knowledge of emotions has been considered as essential to a better relationship with peers, more success in developing positive attitudes in adapting to school and academic performance. This study, descriptive, cross-sectional and correlational has to evaluate the ability to understand, express and value emotions of children of preschool age and also, relate these results with external criteria, about the personal and social adaptation of children. The sample consists of 374 children with aged between 3 to 6 years, who attend kindergarten or public and private pre-school education units of the Autonomous Region of Madeira (RAM) and 26 educators. The instruments used for data collection were: a test to evaluate the ability to understand, express and appreciate children's emotions in preschoolers designated as PERCEVAL-v. 2.0, and a questionnaire to know the perception of educators on issues related to social adaptation and personnel of children. The results show that children in preschool identify more easily the emotions of joy and sorrow; regarding the gender indicates statistically significant difference advantage for girls, only in subscale perception of primary emotions, to identify the emotions more accurately than boys; regarding the type of school, show a significant difference only in the subscale perception and appreciation of primary emotions, with higher scores in children's private education, which best results; show that as the age increases, the perception of emotions also increases; showing statistically significant and positive correlations between the perception and appreciation of basic emotions with the adaptation, control, performance and acceptance, and negative with the conflictive. It concludes the importance of development the capacity to understand, express and appreciate the emotions in preschool age for the harmonious psychosocial adaptation.

Keywords: Emotions, emotional intelligence, preschoolers.

Índice

Introdução	1
Enquadramento teórico	4
Emoção e inteligência emocional.....	4
Conceito de emoção	4
Conceito de inteligência emocional	6
Modelos da inteligência emocional	8
Emoções na idade pré-escolar	13
Avaliação da inteligência emocional	16
Avaliação da inteligência emocional em crianças do pré-escolar	23
Estudos sobre emoções e inteligência emocional na infância	25
Estudo Empírico	45
Objetivos do estudo	45
Questões de investigação	45
Método	45
Desenho	46
Participantes	46
Instrumentos	47
Procedimentos	51
Resultados	52
Análise descritiva	52
Análise inferencial	60
Discussão.....	61
Conclusões	67

Referências	71
Anexos	90

Índice de Figuras

Figura 1. Item da subescala percepção de emoções primárias	49
Figura 2. Item da subescala percepção e valorização de emoções primárias	50

Índice de Quadros

Quadro 1. Diagrama da inteligência emocional (traduzido e adaptado de Mayer & Salovey, 1997)	10
--	----

Índice de Tabelas

Tabela 1. Descrição da amostra relativamente à idade	47
Tabela 2. Descrição da amostra relativamente ao tipo e local de escola e ao género	47
Tabela 3. Percentagem (%) de respostas corretas no que se refere a todas as escalas	53
Tabela 4. Percentagem (%) de respostas corretas na subescala percepção de emoções primárias	54
Tabela 5. Percentagem (%) de respostas corretas na subescala percepção e valorização de emoções primárias	54
Tabela 6. Média (M), Desvio Padrão (DP) e o <i>p</i> da percentagem de respostas corretas por género	55
Tabela 7. Média (M), Desvio Padrão (DP) e o <i>p</i> da percentagem de respostas corretas por tipo de escola	57
Tabela 8. Média (M) e Desvio Padrão (DP) Bonferroni e a ANOVA da percentagem de respostas corretas por idade nas três escalas	58
Tabela 9. Percepção das educadoras de infância acerca da adaptação pessoal e social das crianças	59
Tabela 10. Correlações entre a percepção das educadoras de infância e as escalas do teste	61

Introdução

As emoções apresentam-se como sendo elementos essenciais no funcionamento humano, ocupando assim um lugar privilegiado no desenvolvimento cerebral e em diversos aspetos do foro psicológico, bem como social, influenciando o quotidiano e toda a vivência diária do ser humano (Catarreira, 2015). Neste sentido, Hilário (2012) refere que a emoção é a primeira forma de comunicação utilizada por cada ser humano nos seus primeiros segundos de vida através do choro. Desde cedo que as emoções assumem um papel central. Neste sentido, Denham (2007) e Saarni (1999) referem que a competência emocional é crucial ao longo de toda a vida do ser humano, quer na saúde mental, quer a nível do sucesso social e ainda académico. Para as crianças em idade pré-escolar é essencial para a criança ser capaz de interagir e de formar relações com os seus pares. Tendo em conta a importância das emoções desde sempre, importa, por isso, a realização de estudos que envolvam emoções primárias e secundárias. Para o nosso estudo vamos-nos centrar nas emoções primárias.

As emoções primárias que surgem na infância são consideradas inatas e culturalmente universais (Ekman & Friesen, 1971; Izard & Malatesta, 1987; Machado, Veríssimo, Santos, & Rolão, 2008b) e, fundamentais ao ser humano, e têm suscitado interesse científico desde longa data (Alves, 2013; Kemper, 2004).

A compreensão das emoções pelas crianças é vital para o seu desenvolvimento social (Nunes, 2012; Stegge & Terwogt, 2007), mas a relevância deste tema investigativo na história da psicologia é recente. Esta temática emergiu com o crescente interesse por parte dos psicólogos, dos educadores, dos pais e dos investigadores (Cardoso, 2011) porque, na aceção de Leite (2014), as emoções possuem uma enorme influência, quer nos processos mentais, quer no conteúdo da cognição.

Estudos têm demonstrado que as competências emocionais, em particular o conhecimento emocional, relaciona-se com o sucesso em diversas áreas da vida do indivíduo,

incluindo a aprendizagem, o desempenho acadêmico, bem como a qualidade das relações com os pares (Brackett & Katulak; 2006; Carlton & Winsler, 1999; Mayer, Salovey, & Caruso, 2004a). Associa-se, também, com níveis elevados de bem-estar tendo sido considerado uma relevante aquisição para a saúde física e mental e ainda, para a adaptação social e escolar das crianças (Carvalho, 2011; Roberts, Flores-Mendoza, & Nascimento, 2002). Por este motivo, torna-se cada vez mais pertinente o desenvolvimento de estudos nesta área da Psicologia.

De acordo com Catarreira (2015), é na idade pré-escolar que as crianças aprendem a desenvolver formas novas para se expressarem e ainda para se relacionarem com os outros. O desenvolvimento que ocorre na idade pré-escolar, tendo em conta a transição e adaptação ao Jardim-de-infância, exige competências que possibilitem as crianças corresponder às novas exigências afetivas, cognitivas e sociais, a novas regras e limites e essencialmente, a iniciar as relações entre pares com toda a sua complexidade (Machado, 2012). Neste sentido, esta dissertação propõe-se avaliar a capacidade de perceber, expressar e valorizar emoções das crianças em idade pré-escolar.

O primeiro capítulo deste estudo respeita ao enquadramento teórico que suporta o estudo empírico, nomeadamente, a definição do constructo de emoção, a descrição do conceito de inteligência emocional, posteriormente os principais modelos de inteligência emocional, as emoções na idade pré-escolar e a avaliação da inteligência emocional no geral e em específico na idade pré-escolar, e por último diversos estudos sobre emoções e inteligência emocional.

A segunda parte, dedicada ao estudo empírico, mostra a metodologia na qual se inclui os objetivos do estudo, as questões de investigação, o *design*, a caracterização dos participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos efetuados. Abarca, ainda, a análise descritiva e inferencial dos resultados, a discussão dos mesmos e por fim, as principais conclusões.

A terceira parte é dedicada aos referenciais teóricos que deram suporte a este trabalho de investigação.

Assim sendo, este estudo pretende ser um contributo para o conhecimento no domínio da Psicologia da Educação.

Enquadramento teórico

Emoção e inteligência emocional

Conceito de emoção

A palavra emoção advém do latim *emovere*, na qual o *e-* (variante de *ex-*) significa “para fora, fora”, e *movere* que significa “ato de mover, movimento”. Deste modo, Houzel, Emmanuelli e Moggio (2004, p. 317) afirmam que a emoção “é algo que provém do interior e que tende a ser exteriorizado, e implica uma relação com o meio”.

A componente emocional segundo Freitas (2012) é um dos aspetos mais complexos do ser humano e simultaneamente mais marcantes, que pela relevância e implicações no quotidiano dos sujeitos têm vindo a assumir um papel de notoriedade ao longo do tempo. A importância dada ao papel das emoções na vida do ser humano nem sempre foi constante. Atualmente, e sobretudo devido aos esforços realizados pela psicologia, as emoções são consideradas essenciais e necessárias para a nossa vida. Pois, na perspetiva de Catarreira (2015), sem emoção, o ser humano ficaria impossibilitado de realizar as escolhas mais simples, uma vez que o pensamento tem necessidade das emoções para ser eficaz.

Berking e Whitley (2014) referem que a emoção é uma condicionante humana extremamente complexa, sendo difícil a sua definição. A primeira definição de emoção foi apresentada por William James em 1884 (citado por Plutchik, 2003, p. 10) na qual referiu “a minha teoria é que as mudanças corporais derivam diretamente da perceção de factos que provocam ativação, e que o que sentimos decorrente dessas mudanças é a emoção”.

Com o desenvolvimento das investigações surgiram novas definições de emoções, passando a serem consideradas como “respostas que orientam o comportamento do indivíduo e servem como informação que ajuda o indivíduo a conquistar metas” (Mayer & Salovey, 1990, p. 2). Para o Damásio (2003) as emoções correspondem a um conjunto de respostas neurais e químicas automáticas que emergem como uma consequência a um estímulo detetado

pelo cérebro, ou seja, as emoções são desencadeadas pelo modo como o sujeito percebe um determinado acontecimento (estímulo), e processa uma resposta cognitiva através de reações dos vários sistemas corporais, que resultam em expressões emocionais.

André e Lelord (2002, p. 13) defendem que “ a emoção é uma reação súbita de todo o nosso organismo, com componentes fisiológicas (o nosso corpo), cognitivas (o nosso espírito) e comportamentais (as nossas ações) ”. Também Moreira (2010, p. 23) defende que a emoção é considerada uma “resposta que o corpo dá ao que se passa à nossa volta”. De acordo com Brazelton e Cramer (2002), a emoção é considerada a primeira forma de linguagem utilizada pelos bebês, como por exemplo, a comunicação estabelecida nos primeiros momentos de vida através do choro.

Denham (2007) acrescenta que a competência emocional corresponde a um conjunto de emoções, de maneira apropriada socialmente, conforme a idade e a decodificação dos processos emocionais em si próprio, bem como nos outros: compreender, expressar e regular as emoções.

Geralmente, as emoções são acompanhadas por uma reação física, sendo a face uma das partes do corpo que realça as emoções do ser humano (Goleman, 2012). Deste modo, uma emoção é espelhada como sendo um estado de espírito temporário que surge devido a uma resposta biológica a uma determinada situação, sendo irrealizável separar a emoção da razão.

Segundo Moreira (2010) existem dois tipos de emoções: as emoções positivas e as emoções negativas. As emoções positivas, como a alegria, são denominadas, como o próprio nome indica, porque causam sensações de bem-estar, e contribuem para uma melhoria da autoestima. Pelo contrário, as emoções negativas, como a tristeza, o medo, a raiva, entre outras, são denominadas como tal, uma vez que causam, mal-estar ou diminuem a autoestima.

Schaffer (1996) esclarece que as emoções nas crianças são muito intensas nas relações com os outros, estando sempre presente em todos os comportamentos. Por sua vez, Denham e

colaboradores (2002a) defendem que as crianças em idade pré-escolar expressam várias emoções, entendem os estados emocionais em si próprios e nos outros, e ainda falam fluentemente sobre os mesmos. Para também são capazes de modelar, bem como de regular a intensidade emocional adequando-a aos seus objetivos.

Conceito de inteligência emocional

O conceito de Inteligência Emocional foi utilizado pela primeira vez por, Salovey e Mayer em 1990, (p. 189) sendo definido como: “a habilidade para o monitoramento dos sentimentos em si e nos outros, na discriminação entre ambos e na utilização desta informação para guiar o pensamento e as ações”. Contudo, o termo inteligência emocional tornou-se conhecido através da obra de Daniel Goleman (1995) intitulada “Inteligência Emocional”, na década de 90. O autor definiu este constructo como sendo: “a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugu a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança” (Goleman, 1996, p. 24).

Mayer e Salovey (1997) apresentaram uma definição do conceito mais clarificada, alargada, e mais organizada do modelo de 1990, uma vez que enfatizava a percepção e o controlo da emoção, mas que omitia o pensamento acerca das emoções. Assim, segundo os referidos autores, a inteligência emocional consistia na “capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997, p.15).

A partir de diversos estudos empíricos para comprovar a existência do conceito de inteligência emocional, Bar-On (1997, p. 142) define-o como sendo: “an array of non cognitive capabilities, competences and skills that influence one’s ability to succeed in coping

with environmental demands and pressures”. Mais recentemente, Bar-On (2000, p. 285) especifica o tipo de habilidades envolvidas e acrescenta que o constructo baseia-se numa “multifactorial array of interrelated emotional, personal, and social abilities that influence our overall ability to actively and effectively cope with daily demands and pressures”. À luz desta definição, Sousa (2011) realça que a inteligência emocional consiste na interação entre as emoções e o estado cognitivo de forma a capacitar o indivíduo para se adaptar de um modo apropriado ao meio. Também Mayer, Salovey, e Caruso (2000, p. 398) defendem que a inteligência emocional consiste na “capacidade que o sujeito tem de perceber e expressar as suas emoções, assemelhar as emoções nos pensamentos, compreender e raciocinar com as emoções, bem como saber regulá-las em si próprio e na relação com os outros”.

O desenvolvimento do conceito de inteligência emocional tem sido acompanhado por vários estudos os quais têm demonstrado a sua relevância, designadamente a relação entre este constructo com fatores de bem-estar, de sucesso e de relações interpessoais positivas (Freitas, 2012). Neste âmbito, Bouças e Faria (2010) referem que o constructo de inteligência emocional e o constructo de competência emocional, por vezes, são utilizados como sinónimos, sendo entendidos como representativos de habilidades semelhantes nos sujeitos.

Mayer, Roberts, e Barsade (2008) afirmam que o constructo de inteligência emocional trouxe um enriquecimento acerca da perceção sobre o funcionamento do ser humano ao atribuir uma maior atenção ao papel das emoções no meio escolar, familiar e laboral. Por sua vez, Fernández-Berrocal e Ruiz-Aranda (2008) revelaram que carências nas habilidades de inteligência emocional afetam os alunos quer dentro, quer fora do ambiente escolar. Neste sentido, Santos (2013) afirma que apesar da maior parte destas investigações terem sido realizadas com estudantes universitários, recentemente já começam a surgir estudos empíricos desenvolvidos com adolescentes e crianças.

Diversas investigações (Queirós, Extremera, Fernández-Berrocal, & Queirós, 2010; Martins, Ramalho, & Morin, 2010) procuram a relevância da inteligência emocional nos indicadores de sucesso escolar e pessoal, assim como no ajuste social e pessoal, no sucesso acadêmico e ainda nas relações interpessoais. Destas pesquisas, os autores inferiram que os problemas de contexto educativo encontram-se relacionados com baixos níveis de inteligência emocional tais como: a redução do rendimento acadêmico; o surgimento de comportamentos disruptivos; a redução na qualidade e na quantidade das relações interpessoais; *deficit* nos níveis de bem-estar e ajuste psicológico do estudante; consumo de álcool e de substâncias aditivas.

Modelos da inteligência emocional

Com a popularização do termo inteligência emocional e com a identificação de uma potencial inteligência nova, frequentemente, muitos utilizaram este termo de formas bastante distintas (Santos, 2013). Mayer, Roberts, e Barsade (2008) definem a inteligência emocional como sendo uma capacidade para pensar a emoção. Os autores acima citados apresentaram os modelos de habilidades ou aptidões e são considerados investigadores que descrevem a inteligência emocional, como inteligência no sentido tradicional, ou seja, na visão de Rocha, Melo, Santos, e Candeias (2007), a inteligência emocional é encarada como um conjunto relacional de habilidades mentais que realizam a interface entre as emoções e o processamento da informação, sendo vista, simultaneamente, como uma forma de inteligência independente da inteligência geral.

Goleman (1996) e Bar-On (2000) afirmam que a inteligência emocional é equiparada a uma lista de traços da personalidade tais como: a autoestima, a motivação, a flexibilidade ou a felicidade. Estes investigadores são considerados os autores dos modelos mistos, uma vez que descrevem a inteligência emocional como sendo uma mistura de competências que se encontram relacionadas com as emoções e com os traços da personalidade do indivíduo.

Os modelos de inteligência emocional mais populares na atualidade são: o modelo das habilidades de Mayer e Salovey (1997), o modelo de inteligência emocional de Goleman (1996) e o modelo de inteligência emocional e social de Bar-On (2000) (Fino, 2011). De facto, os três modelos de inteligência emocional referidos, apesar de não serem os únicos, são considerados os mais significativos (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000). Neste sentido, Schutte e colaboradores (1998) sublinham que, embora os modelos sejam diferentes, não são opostos, pois, só apresentam diferentes perspetivas da natureza da inteligência emocional.

No modelo de habilidades de Mayer e Salovey (1997) a inteligência emocional é definida formalmente como um conjunto de habilidades mentais que possibilitam compreender o significado de informação emocional, pensar e resolver problemas a partir dela conforme podemos observar no diagrama da inteligência emocional, traduzido e adaptado de Mayer e Salovey (1997) apresentado no quadro 1. O quadro 1 mostra as capacidades mais básicas à esquerda e as capacidades mais complexas à direita.

A inteligência emocional segundo o modelo de Mayer e Salovey (1997) é considerada como um conjunto de habilidades que implicam quatro domínios: perceção, avaliação e expressão das emoções; assimilação das emoções; compreender e analisar as emoções; e gestão das emoções (Monteiro, 2009; Woyciekoski & Hutz, 2010). A perceção, avaliação e expressão das emoções alude à capacidade do sujeito para reconhecer com exatidão as emoções, primeiramente em si próprio, posteriormente nos outros e, por fim, também em outras formas de expressão de emoções como o desenho. A assimilação das emoções incide no modo de como as emoções podem influenciar o sistema cognitivo, assim como no raciocínio, na resolução de problemas e na tomada de decisões, ou seja, descreve como as emoções agem sobre o pensamento, ajudando-o. Compreender e analisar as emoções baseia-se em diferenciar e rotular as emoções, em identificar estados emocionais que acompanham determinadas situações, bem como identificar a transição entre emoções diferentes e, ainda, o

reconhecimento da existência de grupos de emoções que se encontram relacionados.

Finalmente, a gestão das emoções envolve a capacidade e a consciência do indivíduo para avaliar a utilidade de certos estados emocionais e tomar a decisão de alterá-los, ou por outro lado, mantê-los (Mayer & Salovey, 1997).

Quadro 1 – Diagrama da inteligência emocional (Traduzido e adaptado de Mayer & Salovey, 1997)

Gestão das emoções			
Capacidade para estar receptivo aos sentimentos (tanto desagradáveis, bem como agradáveis).	Capacidade de refletir no sentido de evitar ou manter uma emoção que vai depender da sua utilidade.	Capacidade de refletir no sentido de monitorizar as emoções em relação a outros ou a si próprio, e ainda identificar, quão típicas, claras, influenciadoras ou razoáveis são.	Capacidade para regular as emoções em si próprio e nos outros, potenciando as emoções positivas e moderar as negativas sem, todavia, exagerar ou reprimir a informação que elas comunicam.
Compreender e analisar as emoções			
Capacidade para denominar emoções, bem como identificar a relação existente entre as respetivas emoções e as palavras.	Capacidade de interpretação sobre a significação que as emoções transmitem no que concerne a uma relação.	Capacidade para perceber sentimentos complexos, tais como: sentimentos em simultâneo, ou ainda, a misturas deles.	Capacidade para identificar transições possíveis entre as emoções.
Assimilação das emoções			
As emoções estabelecem a ordem do pensamento, no sentido de direcionar a atenção para a informação que seja relevante.	As emoções são sentidas de um modo tal que podem ser geradas como auxílio à memória e ainda, ao julgamento no que diz respeito às emoções.	As modificações do estado emocional podem alterar a perspetiva de otimista para pessimista, estimulando a tomada de variados pontos de vista.	Os estados emocionais incentivam abordagens particulares dos problemas.
Perceção, avaliação e expressão das emoções			
Capacidade para reconhecer as emoções diante de determinado estado físico, pensamento ou sentimento.	Capacidade para reconhecer emoções nos outros, em obras de arte, desenhos, sons, aparência e comportamento.	Capacidade de expressar as emoções claramente, bem como expressar necessidades associadas com esses sentimentos.	Capacidade para diferenciar as expressões de sentimento imprecisas e precisas, ou entre desonestas e honestas.

Estas quatro componentes estão hierarquicamente estruturadas, constituindo as capacidades mais simples, como a perceção e expressão das emoções, sendo a base do modelo, e as capacidades mais complexas, como a consciência e a regulação das emoções, constituindo o topo do modelo. Mayer e Salovey (1997) ainda defendem uma hierarquia de

capacidades dentro de cada componente, as quais surgem com um grau de complexidade crescente, de acordo com o desenvolvimento dos sujeitos.

Para além dos modelos que são baseados em competências mentais, há também os modelos mistos. Estes últimos são modelos que combinam as competências mentais com fatores da personalidade do indivíduo, como o otimismo, a auto-estima e a persistência, entre outros (Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, & Cabello, 2008) e envolvem disposições afetivas, bem como fatores motivacionais (Goleman, 1996). O modelo de Goleman (1996) insere-se neste segundo tipo de modelos.

O mais popular modelo de inteligência emocional é o modelo de Goleman (1996), e está apresentado em dois livros: *Working With Emotional Intelligence* (1998) e *Emotional Intelligence* (1996). Franco (2007) e Sousa (2011) mencionam que nestas duas obras é visível uma evolução da noção do conceito de inteligência emocional, a qual culmina na definição de vinte e cinco competências distribuídas por cinco habilidades emocionais e sociais básicas: a autoconsciência (diz respeito à capacidade que os sujeitos têm para identificarem os seus próprios sentimentos e utilizá-lo na orientação de opções, possuir uma ótica realista de si próprio, bem como das suas capacidades), autorregulação (é a capacidade para controlar os seus estados emocionais de forma a que os mesmos não interfiram nas tarefas em desenvolvimento), motivação (consiste na capacidade que o sujeito tem para utilizar as emoções na prossecução dos seus objetivos), empatia (é a capacidade para colocarmo-nos no lugar dos outros) e aptidões sociais (é a capacidade para lidar e para interagir com os outros de um modo apropriado). Segundo Franco (2003), neste modelo, Goleman (1996) dá relevância ao contexto envolvente dos sujeitos, bem como ao uso das habilidades emocionais, no sentido de estes se inserirem melhor nele, sobretudo no contexto laboral, explicando assim a definição de competências associadas a habilidades.

Mayer, Salovey, e Caruso, 2000 (citado por Santos, 2011) realçam que, apesar de este ser o modelo mais popular, tem sido confrontado com inúmeras críticas por parte da comunidade científica. Franco (2003), salienta que as críticas são de três níveis: ético (pelo modo sensacionalista e enganosa de como se tornou pública as vantagens que o modelo poderia trazer); conceptual (pela inconsistência do conceito); e metodológica (pelo facto de Goleman nunca mostrar estudos empíricos com o teste que desenvolveu em 1999 com Boyatzis e Hay, no sentido de validar o conceito de inteligência emocional).

O modelo de Mayer e Salovey (1997) e o modelo de Goleman (1996) foram desenvolvidos tendo por base uma reflexão teórica. Por outro lado Bar-On (2000) construiu o seu modelo de inteligência emocional a partir de diversos estudos empíricos.

O modelo de inteligência de Bar-On (2000) é baseado na teoria de adaptação de Darwin e faz uma interligação entre a inteligência emocional e a inteligência social. Logo designa-se como inteligência emocional-social, uma vez que as mesmas são transversais havendo uma inter-relação entre as habilidades e as competências. Segundo este modelo, para Bar-On (2007, citado por Fino 2011, p. 19), “ser emocional e socialmente inteligente é ser capaz de se expressar e compreender de um modo efetivo, compreender e conseguir relacionar-se com os outros de um modo positivo, bem como ser bem-sucedido ao lidar com exigências diárias, pressões e desafios”.

O primeiro modelo proposto por Bar-On (1997) apresenta cinco fatores definidos que são: intrapessoal, interpessoal, adaptabilidade, gestão do *stress* e por último, o humor geral (Franco, 2003).

Bar-On (2000) após fazer mudanças ao seu modelo inicial apresentou um segundo modelo, onde defende que o conceito de inteligência emocional é constituído por dez das quinze iniciais competências como: o autoconceito, a autoconsciência emocional, relações interpessoais, a assertividade, a empatia, flexibilidade, sentido de realidade, resolução de

problemas, controlo dos impulsos e tolerância ao *stress*. Contudo, Santos (2011) sublinha que, para além destas habilidades (que são fatores do conceito), existem os fatores facilitadores que envolvem cinco competências como: otimismo, responsabilidade social, independência, felicidade e auto-actualização; mas, embora estes não constituam fatores isolados, possuem uma correlação forte com os fatores supra mencionados.

Hedlung e Sternberg (2000) referem que, apesar deste modelo possuir um elevado número de provas empíricas, o mesmo recebeu algumas críticas por parte da comunidade científica. As críticas foram de cariz conceptual pelo facto do modelo incluir um excesso de traços de personalidade para uma definição do conceito de inteligência e por usar um instrumento de autorrelato (EQ-i) na aferição da inteligência emocional, uma vez que estes testes são suscetíveis de serem influenciados pelas expectativas sociais.

Emoções na idade pré-escolar

Segundo Soares (2009), é nos primeiros anos de vida que a criança desenvolve a capacidade para perceber as suas próprias emoções e as dos outros na relação de vinculação.

De acordo com Denham e colaboradores (2002a), as crianças na idade pré-escolar já expressam várias emoções e inferem estados emocionais em si próprios, bem como nos outros. Também já conseguem modelar e ainda de regular a intensidade das emoções adequando-a aos seus objetivos.

É consensual na literatura que o início do reconhecimento emocional a partir da expressão facial começa antes dos 2 anos de idade, estando no final da idade pré-escolar totalmente adquirido (Gosselin, 2005; Izard, 1971; Widen & Russell, 2003).

A primeira discriminação efetuada pelas crianças é entre a emoção da alegria e não alegria (Gosselin, 2005; Russell & Widen, 2002; Widen & Russell, 2003). Estudos empíricos (Machado et al., 2008a; Pons & Harris, 2004) têm demonstrado que a expressão discriminada

mais facilmente e mais cedo pelas crianças é a de alegria; posteriormente é a expressão de tristeza, sendo mais tarde discriminadas as expressões de surpresa e a de raiva.

Para Pons, Harris, e Rosnay (2004), a partir dos três anos, as crianças começam a discriminar entre a alegria e a tristeza (inclui a raiva) e a partir dos 4 anos as crianças já são capazes de discriminar a alegria, a tristeza (inclui o medo) e a raiva (inclui o nojo) quando lhes são apresentadas fotografias. Aos 5 e 6 anos já conseguem identificar, bem como reconhecer as emoções de alegria, tristeza, de raiva, de medo, surpresa e o nojo (Denham et al., 1990; Gosselin, 2005; Rieffe, Terwogt, & Cowan, 2005; Russell & Widen, 2002; Widen & Russell, 2003).

Estudos empíricos (Adams, Summers, & Christopherson, 1993; Boyatzis, Chazan, & Ting, 1993; Brown & Dunn, 1996; Dunn, Bretherton, & Munn, 1987; Halberstadt & Lozada, 2011; Martins, 2009; McClure, 2000; Petrides, Furnham, & Martin, 2004; Schultz, Izard, & Ackerman, 2000) têm vindo a demonstrar que as crianças do género feminino possuem uma maior capacidade para identificarem as emoções nas expressões faciais que as crianças do género masculino. No entanto, (Bullock & Russell, 1986; Denham & Couchoud, 1990; De Sonville, Verschoor, Njiokiktjien, Veld, Toorenaar, & Vranken, 2002) referem que as crianças enganam-se com padrões particulares, existindo a possibilidade de confusão por exemplo, entre a tristeza e a raiva, sendo na idade pré-escolar um dos erros que ocorre com mais frequência, mas que tende a reduzir com a idade; nesta etapa acontece, também, confusão entre o medo e a tristeza.

Segundo Smiley e Huttenlocher (1989) as crianças com 4 anos apresentam uma maior dificuldade em diferenciar entre as emoções do medo da raiva, e a raiva da tristeza e ainda, medo, surpresa e alegria, contudo quando as expressões faciais são expostas em contexto, sendo acompanhadas de descrições de situações que levem o personagem a experienciar as

emoções, selecionam o rosto correto nas emoções todas (alegria, tristeza, raiva, medo, nojo e surpresa).

Machado e colaboradores (2008a) mencionam que, com 5 anos, as crianças são capazes de identificar as diversas emoções não verbalmente, mais facilmente do que as nomeiam verbalmente; nomeiam com maior facilidade a tristeza e a alegria do que as emoções de medo e de raiva, e apresentam mais dificuldades a nomear o nojo e o medo (Denham, 1998).

Denham (1998) revela que as crianças em idade pré-escolar mostram ter um considerável conhecimento sobre as consequências e causas dos acontecimentos emocionais, focando-se nas expressões emocionais dos sujeitos, bem como nas características salientes dos acontecimentos, e no caso da inexistência da expressão emocional inferem a emoção a partir do acontecimento. Também Barden, Zelko, e Duncan (1980) e Wellman e Banerjee (1991) evidenciam que as crianças com 3 anos, já conseguem compreender acontecimentos típicos que desencadeiam as emoções básicas (tristeza, alegria, medo e raiva).

Wellman e Banerjee (1991) afirmam que existe um aumento de interesse por parte das crianças com 3 anos pelas causas das emoções dos outros, uma vez que começam a perceber a ligação entre as emoções e uma situação (ex: se uma pessoa receber algo que desejava, a emoção é a alegria, e se frustrar esse desejo, a emoção é a tristeza).

Machado e colaboradores (2008a), Mestre e colaboradores (2011) e Bueno (2008) defendem que, consoante a idade das crianças aumenta, o conhecimento das emoções também aumenta. Rieffe, Terwogt, e Cowan (2005) acrescenta que só por volta dos 5 anos é que as crianças compreendem que os outros indivíduos possuem crenças e desejos diferentes dos seus. Mas é no pré-escolar que as crianças começam a estabelecer relações com outros (ex: educador/a) que não os pais, e ainda a interagir com os seus pares, neste sentido a competência emocional é essencial para a construção de relações positivas e para a interação

(Denham et al., 2002b; Denham et al., 2003; Machado et al., 2008c; Machado, Veríssimo, & Denham, 2012).

Na idade pré-escolar, o conhecimento das emoções contribui para um melhor ajustamento social (Boyatzis & Satyaprasad, 1994; Izard et al., 2001; Miller et al., 2005; Mostow et al., 2002), encontra-se associado a melhores relações com os pares (Izard, Schultz, Fine, Youngstrom, & Ackerman, 2000), está relacionado a menos problemas de comportamento e emocionais (Bennett et al., 2005; Blair & Coles, 2000; Izard et al., 2001) a menos agressividade (Denham et al., 2002b; Hughes, Dunn, & White, 1998), a mais comportamentos pró-sociais (Denham et al., 2003) têm melhores resultados académicos e apresentam mais sucesso em desenvolver atitudes positivas na adaptação à escola (Birch & Ladd, 1997) e ainda interações positivas com os docentes (Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995).

A utilização das competências emocionais, conforme evidenciam Deham e colaboradores (2003) e Machado (2012), nomeadamente o conhecimento das emoções, a capacidade para regulá-las e ainda, a capacidade para expressar as emoções, são essenciais para uma boa adaptação ao contexto educativo, bem como para o sucesso na interações sociais.

Avaliação da inteligência emocional

Na área da inteligência emocional, um dos desafios mais relevantes é a criação e o desenvolvimento de um instrumento que seja capaz de realizar a avaliação do conceito numa perspetiva multidimensional, e que reúna as dimensões de perceção, compreensão, reconhecimento, de análise e a expressão de emoções, no qual os resultados possibilitem organizar modelos e programas de intervenção na inteligência emocional (Santos & Faria, 2005).

Segundo Mayer, Salovey, e Caruso (2000) a construção e o desenvolvimento de instrumentos com a finalidade de medir a inteligência emocional emergiu devido à necessidade de operacionalizar e de aperfeiçoar o conceito. Nesse sentido foram criadas diferentes medidas, designadamente, de autoavaliação ou de autorrelato, de desempenho ou de habilidade e ainda medidas por informantes ou medidas multifontes (*360 ° tests*) Davies, Lane, Devonport, & Scott, 2010).

Mayer, Salovey, e Caruso (2000) evidenciam que em relação à autoavaliação pretende-se que o indivíduo se descreva como pessoa e que fale sobre si. Por outro lado, a avaliação por informantes realiza-se por outrém e possibilita saber como o indivíduo é percebido pelos outros. No que diz respeito às medidas de desempenho, estas são realizadas pelo próprio sujeito através da resolução de problemas, o que vai permitir determinar se um indivíduo tem ou não a capacidade que foi avaliada.

Primi (2003), com base na análise das investigações de diversos autores, apresenta os instrumentos de inteligência emocional que se encontram agrupados em dois tipos: as medidas de autorrelato, com o objetivo de avaliar a percepção da inteligência emocional; e os testes de desempenho que visam avaliar a inteligência emocional. É de referir que a diferença principal entre estes dois instrumentos emerge na medida em que nos instrumentos de autorrelato incidem somente nas respostas características, enquanto nos testes de desempenho é exigido, para cada item exposto, o conhecimento da resposta considerada certa (Primi, Bueno, & Muniz, 2006).

De uma forma geral, e de acordo com Carvalho (2012) as medidas de desempenho encontram-se mais relacionadas com a avaliação da inteligência, e as medidas de autorrelato estão mais relacionadas com os traços da personalidade do indivíduo. Neste âmbito, Carvalho (2012) menciona que as medidas de autorrelato foram os primeiros instrumentos a aparecer e tinham como finalidade validar e medir o conceito de inteligência emocional. As medidas de

autorrelato podem ser divididas em dois grupos: as que envolvem uma abrangente e uma vasta revisão da literatura acerca do funcionamento interpessoal, bem como pessoal, e encontram-se mais focadas nas dimensões da personalidade, nas habilidades sociais e na autoestima (*Emotional Quotient Inventory* (EQ-i) de Bar-On, 1997; *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (TEIQue) de Petrides, 2009); e as medidas que são baseadas no modelo de Mayer e Salovey (1990), foram desenvolvidas com o intuito de avaliar os aspectos importantes dos sujeitos, bem como obter a percepção das suas capacidades emocionais (*Trait Meta-Mood Scale* – TMMS e o *Inventário de Auto-relato de Schutte, Schutte Self-report Inventory* – SSRI) (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005).

O *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i), foi construído por Bar-On em 1997 nos EUA, com o objetivo de operacionalizar a sua teoria acerca da inteligência emocional. O mesmo é uma medida de autorrelato baseada no comportamento emocional e social e no desempenho, sendo a medida mais utilizada da inteligência emocional-social (Bar-On, 2000). O EQ-i utiliza uma escala de *Likert* de cinco pontos e é composto por 133 itens no modo de frases curtas, que compreendem 5 escalas: interpessoais (responsabilidade social, relacionamento interpessoal e empatia); intrapessoal (autoconhecimento, autorrelato emocional, autorrealização, independência e assertividade); adaptabilidade (resolução de problemas, teste de realidade e flexibilidade); humor geral (felicidade e otimismo); e por último a gestão do Stress (controle de impulsos e tolerância ao stress) e 15 subescalas. Estas visam medir as competências de inteligência emocional-social e as habilidades do indivíduo (Bangun & Iswari, 2015; Bar-On, 2000). De acordo com Mayer, Salovey, e Caruso (2000, p. 280) o EQ-i foi criado apoiando-se em investigações rigorosas e apresenta boas qualidades psicométricas, no entanto as suas subescalas são consideradas “tradicionalmente associadas a traços de personalidade, habilidades sociais e outros conceitos que não a inteligência”.

O EQ-i apresenta uma boa consistência interna (média total da escala de todos os estudos é $\alpha = .76$ e), em relação à validade convergente, mostra uma correlação elevada com valores acima dos $r = .40$ nas diversas subescalas com outros conceitos. Segundo Franco (2003) já a validade divergente no que diz respeito à inteligência, medida através de instrumentos diferentes é muito acentuada, apresentando correlações abaixo dos $r = .10$, algumas no $r = .01$.

O *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (TEIQue) foi criado por Petrides (2009), é um questionário composto por 153 itens e utiliza uma escala de *Likert* de sete pontos. Através do teste é possível obter uma pontuação total acerca do funcionamento emocional geral, de quatro principais aspetos e de quinze componentes particulares.

O TEIQue apresenta bons índices de consistência interna com valores elevados do alfa de Cronbach (na ordem dos 0.85) para todos os fatores, em relação ao teste-reteste demonstra uma alta estabilidade temporal, com exceção do fator “empatia” para todos os fatores. No que concerne à validade, o teste também, demonstra ter boas qualidades psicométricas (Kok, 2013), designadamente no que diz respeito à validade discriminante e convergente, demonstrando correlações fortes com testes diversos de personalidade e correlações fracas com instrumentos de QI, demonstrando a sua independência das capacidades cognitivas (Petrides, 2009).

Posteriormente foram construídas três versões a partir da versão original, nomeadamente: uma versão mais pequena (TEIQue-SF), uma versão destinada aos adolescentes (TEIQue-AF) e ainda uma versão dirigida às crianças (TEIQue-CF) (Magalhães, 2015).

O TEIQue-SF, com base na versão original, é uma versão mais curta e contém 30 itens que envolvem dois itens para cada um dos quinze componentes específicos. De acordo com

investigações realizadas pelo autor, foi possível constatar que o instrumento apresenta boas qualidades psicométricas (Petrides et al., 2011).

O TEIQue-AF foi criado à imagem da versão original, sendo destinado aos adolescentes com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos. Possui boas características psicométricas boas, no entanto os valores são mais baixos que os da versão original (Petrides et al., 2011).

O TEIQue-CF não é unicamente uma adaptação da escala original, é uma versão especialmente criada para crianças. É composta por 75 itens, utiliza uma escala *Likert* de cinco pontos e apresenta boas qualidades psicométricas (Russo et al., 2012).

O *Trait Meta-Mood Scale* – (TMMS) foi desenvolvido em 1995 por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, e Palfai, é uma medida que tinha como intuito realizar a avaliação dos níveis de inteligência emocional e intrapessoal pela utilização de três fatores (humor, atenção para sentimentos e clareza emocional) (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005).

O *Schutte Self-report Inventory* (SSRI) foi construído por Schutte em 1998, é um questionário destinado a adolescentes e a adultos, baseando-se na auto-percepção da sua capacidade (Qualter, Gardner, & Whiteley, 2007). O SSRI é composto por 33 itens e apresenta uma boa consistência interna ($\alpha=,90$) e ainda uma boa estabilidade temporal (Teste-reteste $r=,78$) (Franco, 2003).

Em relação aos testes de desempenho, Mayer, Salovey, e Caruso (2000) foram os autores do primeiro teste de desempenho, designado de *Multifactor Emotional Intelligence Scale* (MEIS), sendo constituído por 12 tarefas destinadas a avaliar quatro ramos da inteligência: percepção das emoções, uso das emoções, compreensão das emoções e gestão das emoções (Primi, Bueno, & Muniz, 2006).

Caruso e Salovey (2002) referem que a MEIS apresenta uma boa validade de conteúdo e uma boa validade interna, sendo que a maior parte das subescalas têm demonstrado um

nível elevado de consistência interna ($\alpha > 0,7$), e também uma boa validade discriminante e convergente, apresentando correlações aceitáveis com instrumentos como: EQ-i, Trait Meta-Mood Scale, no entanto apresenta uma correlação baixa com instrumentos de inteligência não-verbal, verbal e de personalidade.

Mais tarde e no decorrer dos seus estudos Mayer, Salovey, e Caruso (2000), aprimoraram este instrumento e criaram uma nova versão denominada de *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT, V 2.0), um instrumento para medir a inteligência emocional como uma capacidade, nos seus quatro ramos: a percepção das emoções, o uso das emoções, a compreensão das emoções e a gestão das emoções, com base no modelo de inteligência emocional dos próprios autores. No que diz respeito ao primeiro ramo, à capacidade de perceber as emoções nos outros, esta é medida através da identificação da emoção na observação, quer de faces, quer de desenhos. O segundo ramo, a utilização das emoções serve como uma forma de facilitar o pensamento, sendo medida através da realização da avaliação da capacidade dos indivíduos para descreverem sensações emocionais e de relacioná-las com outras modalidades sensoriais, e através da capacidade do sujeito para assimilar humor pré-determinado nos seus processos de pensamento. Relativamente ao terceiro ramo a compreensão das emoções, esta é medida através do exame de como as emoções se combinam de modo a formar outras emoções, como reações emocionais e modificações ao longo do tempo. Por fim, a gestão das emoções é medida através de uma prova no qual o indivíduo através de situações emocionais pode optar entre meios mais ou menos eficazes de gestão interpessoal e emocional (Brackett, Mayer, & Warner, 2004).

No que diz respeito à validade do MSCEIT, V 2.0, de acordo com a análise realizada por Noronha e colaboradores (2007) e segundo os padrões estabelecidos pelo Conselho Federal de Psicologia os testes do instrumento, demonstraram ter uma boa consistência interna ($r > 0,63$), bem como a escala na sua globalidade ($r > 0,91$).

Mais recentemente, uma vez que existe a falta de instrumentos destinados aos jovens, Mayer, Salovey, e Caruso (2004b) construíram uma versão juvenil do MSCEIT – o MSCEIT – YV para crianças com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos, este teste pode ser aplicado em grupos ou individualmente (Rivers, Brackett, & Salovey, 2008).

O MSCEIT – YV é constituído por 180 itens, estes são divididos em quatro segmentos, em que cada segmento representa um dos quatro domínios do modelo de Mayer e Salovey (1997). Para avaliar o primeiro segmento (perceber as emoções) o instrumento utiliza a identificação das emoções em oito fotos de rostos e aos entrevistados é solicitado para identificarem em que medida cada um das quatro emoções apresentadas encontram-se presentes em cada um dos rostos. Para avaliar o segundo domínio (utilização das emoções) é realizada através de questões de modo a relacionar situações de emoção a uma diversidade de sensações físicas. Nestes dois primeiros domínios a avaliação é realizada através de uma escala de resposta de cinco pontos do tipo *Likert*. Para a avaliação do terceiro domínio (entender as emoções) os inquiridos devem de identificar e definir as causas das emoções. Finalmente para avaliar o último domínio (gestão das emoções) é através de questões que fazem a avaliação da eficácia de várias ações que possibilitem ao sujeito sentir-se de uma determinada forma (Rivers, Brackett, & Salovey, 2008).

Relativamente às propriedades psicométricas do MSCEIT – YV, estas são consideradas aceitáveis quer para a fiabilidade (consistência interna entre 0.62 e 0.89) quer para a validade de constructo, preditiva discriminante (Climie, 2012).

Na sua investigação Rivers, Brackett, e Salovey (2008) estudaram a validade convergente, incremental e discriminante de alguns instrumentos de inteligência emocional, nomeadamente duas medidas de autorrelato: o *Emotional Quotient Inventory* (EQi); o teste de autorrelato EI – SREIT, e um teste de habilidades: *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT), e verificaram que o modelo de habilidades relaciona-se pouco

com as medidas de autorrelato, uma vez que as medidas de autorrelato encontram-se relacionadas moderadamente com o bem-estar e à personalidade ao contrário do MSCEIT.

Em Portugal já existe alguns testes adaptados e traduzidos destinados aos adolescentes e aos adultos com o propósito de medir a inteligência emocional como: o MEIS, investigado por Franco (2003); o ESCQ adaptado por Santos e Faria (2005); o TMMS adaptado por Queirós et al. (2005); o MSCEIT, estudado por Couceiro, Ferreira, e Ferreira (2006) e por Monteiro (2009).

Avaliação da inteligência emocional em crianças do pré-escolar

Humphrey e colaboradores (2011) realizaram uma meta-análise, na qual apresentaram os resultados de uma revisão sistemática de instrumentos para avaliar as habilidades emocionais, bem como sociais dirigidos às crianças. Nessa revisão sistemática foram identificadas doze medidas com características de implementação e qualidades psicométricas diferentes. Segundo os autores a variabilidade apresentada, especialmente no que diz respeito às propriedades psicométricas, reflete o estado emergente do campo.

Na aceção de Humphrey e colaboradores (2011), o *Izard's Emotional Knowledge Test* (EKT) (Izard et al., 2001) é considerado uma medida integrativa da inteligência emocional em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, sendo baseada principalmente na compreensão e na perceção de emoções; o *Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy* (DANVA) (Nowicki & Duke, 1989) possibilita medir o reconhecimento de rostos de adultos, bem como de crianças e da linguagem não-verbal, em crianças pequenas, desde os 4 anos; e por fim, o *Assessment of Children's Emotional Skills* (ACES) (Schultz, Izard, & Bear, 2004) visa medir tendências de atribuição emocional nomeadamente, a felicidade, a tristeza e a raiva, em crianças com idade compreendidas entre os 4 e os 8 anos.

Em relação a Portugal, Pires e colaboradores (2008), realizaram investigações de adaptação para a população portuguesa do EQI:YV, o Bar-On – Inventário de Quociente Emocional (BarOn IQE), a versão para os pais, uma vez que a versão destinada às crianças está a ser desenvolvida por Candeias e colaboradores (2011). O *Affect Knowledge Test*, (Denham, 1986) é outro teste que foi adaptado por Machado e colaboradores (2008), sendo um teste de conhecimento das emoções dirigido a crianças em idade pré-escolar. Alves, Cruz, Duarte, e Martins (2008) também desenvolveram a Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE), que é uma tradução do ACES.

Santos (2012) destaca que os instrumentos apresentados anteriormente possuem como objetivo observar apenas alguns componentes particulares da inteligência emocional, como o reconhecimento das emoções, sendo um número reduzido de instrumentos que possibilitam observar outras componentes como, a compreensão das expressões morais. Neste sentido e para colmatar esta lacuna existente Pons, Harris, e Rosnay (2004) propuseram o *Test of Emotion Comprehension* (TEC). Segundo Pons, Harris, e Rosnay (2004) este instrumento apresenta diversas vantagens como: o teste não se restringe a um ou a dois aspetos da compreensão emocional, pelo contrário dá uma oportunidade para avaliar a compreensão emocional das crianças; o teste é de fácil administração e, uma vez que é computadorizado, é de fácil obtenção dos dados, sendo ainda atrativo para as crianças; é um dos poucos instrumentos desenhado para crianças com idade compreendidas entre os três e os onze anos.

No entanto, o TEC (Pons, Harris, & Rosnay, 2004) também apresenta limitações: com a finalidade de avaliar os 9 componentes e para manter o interesse por parte das crianças, o instrumento é curto, o que a nível psicométrico possui limitações relevantes.

A partir da versão original com papel e lápis que foi criada por Pons, Harris, e Rosnay (2004) e validada por Roazzi, Dias, Minervino, Roazzi, e Pons (2008), foi desenvolvida no Brasil a versão computadorizada do TEC. Segundo Minervino, Roazzi, Dias, e Roazzi (2010)

os itens criados para a versão do lápis e papel operacionalizaram os conceitos para a elaboração dos itens computadorizados.

Em relação às qualidades psicométricas do *Test of Emotion Comprehension*, Pons, Harris, e Rosnay (2004) salientam que foram investigadas com base nas respostas de 100 crianças inglesas com 3, 5, 9 e 11 anos, no qual a consistência interna do teste (.67). A escala foi considerada válida e que os 9 componentes são dimensionáveis, uma vez que realizaram ainda uma análise de escalonamento de Guttman, sendo o índice de reprodutibilidade de .90. Pons, Harris, e Rosnay (2004) realizaram também análises de teste-reteste aos três meses ($r(18) = .84$) e posteriormente aos treze meses ($r(40) = .68$).

É de salientar que em Portugal, de um modo geral, existem poucos instrumentos de medida para avaliar a inteligência emocional em crianças em idade pré-escolar. Deste modo, acreditamos que é essencial a realização de investigações que contribuam para a validação e aferição da versão portuguesa do TEC, a qual está a ser desenvolvida a partir da versão brasileira, traduzida por Roazzi e colaboradores (2008).

Estudos sobre emoções e inteligência emocional na infância

Desde o surgimento do conceito de inteligência emocional que diversos estudos têm sido realizados com a finalidade de avaliar o mesmo, contudo a maior parte destas investigações são realizadas com adolescentes ou com adultos, existindo pouca investigação nesta área em crianças, sendo ainda mais reduzida em crianças na idade pré-escolar (Carvalho, 2012).

Qualter, Gardner, e Whiteley (2007) apontam para a existência de poucos estudos realizados com crianças em idade pré-escolar o que pode ser justificado pela escassez de instrumentos de medida apropriados para esta faixa etária. Na faixa etária do pré-escolar os estudos de acordo com Carvalho (2012) não são focados na inteligência emocional mas

encontram-se relacionados às competências emocionais e com o desenvolvimento emocional das crianças.

Lagattuta, Wellman, e Flavell (1997), realizaram uma investigação com 48 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Neste estudo foram expostas às crianças quatro histórias, onde a personagem da história vivenciava uma situação triste.

Posteriormente, a personagem descobre um sinal visual que se encontra relacionado com a situação triste descrita anteriormente na história. Foi comunicado às crianças que a personagem encontrava-se triste, sendo-lhes solicitado que explicassem o porquê dessa situação. Os resultados demonstraram que as crianças apresentavam um fundamental desenvolvimento na faixa etária dos 4 aos 6 anos, na compreensão das emoções.

Kyung-Hee e Kyoung-Hoe em 1998 (citado por Carvalho, 2012) desenvolveram uma escala de auto-relato de modo a avaliar a inteligência emocional de crianças coreanas que pertenciam ao pré-escolar com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, revelando uma estrutura estável com seis fatores: empatia; regulação da emoção; utilização da emoção; avaliação e expressão da emoção em si; relacionamento com pares; e relacionamento com docente e educando. Com este teste verificou-se diferenças significativas de género e etárias. Também Sullivan em 1999 (citado por Carvalho, 2012) criou o *Emotional Intelligence Scale for Children – EISC*, um instrumento que servia para medir o nível de habilidade de inteligência emocional nas crianças, este era constituído por 5 subescalas: histórias; música; compreensão; rostos; e controle. A consistência do teste variou de moderada a baixa.

Shields e colaboradores (2001) desenvolveram um estudo longitudinal de curto prazo com o objetivo de analisar se a compreensão emocional e a regulação emocional contribuíam para a adaptação escolar das crianças em situação de risco do pré-escolar em situação de risco. Neste sentido, foi avaliado a compreensão emocional (reconhecimento das emoções, conhecimento da situação), bem como a regulação emocional (autoconsciência) das crianças

de ambos os sexos. A amostra envolveu a participação de 49 crianças, 70% eram crianças de origem Caucasiana e os restantes 30% de origem Latina, Africana ou etnia biracial, estas participaram do programa Head Start dirigido a crianças de baixo estatuto socioeconómico. Os resultados indicaram que uma melhor regulação emocional no início do ano escolar está associado a uma melhor adaptação escolar no final do ano, por outro lado verificaram que a compreensão emocional é negativa no início do ano está associado a resultados mais pobres na adaptação escolar. Foi possível ainda observar que as crianças que fizeram uma adaptação gradual ao pré-escolar eram mais capazes de identificarem acontecimentos que possam desencadear diversas reações emocionais, bem como de entender as emoções de outra pessoa. Deste modo, os autores concluíram que a compreensão e a regulação emocional contribuem de uma forma positiva para a adaptação escolar, mesmo quando existe problemas de comportamento, entre outros fatores.

Shields e colaboradores (2001) sugeriram ainda nesta investigação que os educadores de infância parecem possuir influência na competência emocional das crianças do pré-escolar.

É de mencionar também o estudo realizado por Denham e colaboradores (2001) intitulado “Preschoolers at play: Co-socialisers of emotional and social competence”, uma vez que a competência emocional é considerada um contributo para o sucesso social da criança, esta investigação incidiu sobre esses contributos de uma perspetiva relacional. Participaram neste estudo 145 crianças com 3 e 4 anos, predominantemente caucasianas. As expressões emocionais, bem como as reações às expressões emocionais dos outros, foram observadas em contexto das suas salas de aula durante um jogo não estruturado. Companheiros e participantes de brincadeiras de emoções e de responsividade emocional foram classificados em dois tipos de brincadeira: negativo e positivo. Os participantes de competência social foram avaliados utilizando os colegas, docentes e pais como informantes. Os resultados evidenciaram que as crianças do pré-escolar em grupos de brincadeira, caracterizadas pela

capacidade de resposta emocional negativa e pela raiva, foram avaliadas por falta de competência social, sendo com mais frequência nos rapazes (Denham et al., 2001).

A investigação desenvolvida por Pons, Harris, e Rosnay (2004) possuía como objetivo principal analisar o desenvolvimento das nove componentes da compreensão emocional em crianças e as suas relações. As nove componentes da compreensão emocional são: (1) reconhecer as emoções; (2) compreender as causas externas; (3) compreender os desejos; (4) compreensão emocional com base nas crenças; (5) compreensão da influência da lembrança; (6) regulação emocional; (7) compreensão da possibilidade de esconder as emoções; (8) compreender as emoções misturadas; (9) compreensão das expressões morais. A pesquisa foi desenvolvida com um conjunto de 100 crianças com 3, 5, 7, 9, e 11 anos, estas foram avaliadas nos nove componentes. Os resultados evidenciaram que as crianças apresentavam uma clara melhoria em cada componente com o aumento da idade, que podem ser identificadas três fases de desenvolvimento e ainda foi possível verificar a existência de relações de correlação entre os componentes dentro de uma determinada fase e que existem relações hierárquicas entre os componentes de fases sucessivas.

De Stasio, Fiorilli, Chicchio, e Albanese (2007) realizaram também um estudo na área das emoções, no qual pretenderam analisar o papel desempenhado pela linguagem, área intelectual não-verbal e a idade na previsão da compreensão emocional. Esta investigação incluiu a participação de 103 crianças italianas com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, que frequentavam jardins-de-infância públicos. Segundo os resultados obtidos foi possível constatar que, em cada modelo que foi testado, o domínio cognitivo não-verbal não se transformou em significativo após a introdução da idade na equação. Foi verificado, então, que as crianças apresentaram uma melhoria visível com o aumento da idade em cada ramo da compreensão das emoções.

O estudo efetuado por Albanese, De Stasio, Chiacchio, Riorilli, e Pons (2010) teve o objetivo de analisar a inteligência não-verbal e o seu efeito na melhoria da compreensão das emoções das crianças e a hipótese de que a componente cognitiva é um preditor consistente da compreensão emocional. Participaram 366 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos. Os resultados evidenciaram o papel essencial que a idade exerce no processo da compreensão das emoções. Os dados obtidos revelaram ainda que aspetos cognitivos não-verbais são preditores somente nas etapas com maior complexidade de compreensão emocional. De uma forma geral, estes dados apontam que em função de um saudável desenvolvimento cognitivo, no sentido de possuir a competência de representação para descobrir os sinais corretos de forma a perceber as emoções e ainda da idade seria possível o reconhecer de um padrão emocional com maior complexidade.

Neste âmbito, também Belacchi e Farina (2010) desenvolveram um estudo com o propósito de (1) relacionar os comportamentos pró-sociais e hostis com a idade e género; e (2) investigar a relação entre os papéis e a compreensão emocional. A amostra foi composta por 219 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e 20 docentes (2 para cada turma) preencheram o questionário, atribuindo notas de frequência em 24 itens (3 para cada papel): papel hostil (Bullies), papel pró-social (Defenders), Vítima, e Outsider para cada aluno. Os resultados indicaram que a hipótese de relação entre os comportamentos pró-sociais e hostis com a idade e género foi confirmada. Além disso, os papéis pró-sociais apresentaram uma correlação significativa positiva com todas as subdimensões da compreensão emocional (externa, mental e reflexiva). O papel de vítima e de Outsider apresentou uma correlação negativa apenas com a subdimensão externa.

O estudo de Mestre e colaboradores (2011) que teve como objetivo validar o teste para avaliar a capacidade de perceber, expressar e valorizar emoções numa amostra de 138 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Para além deste teste, foram

desenvolvidos critérios externos de avaliação pelo docente acerca de diversas questões relacionadas com a adaptação social e pessoal das crianças. Os resultados demonstraram que as crianças na faixa etária do pré-escolar que obtiveram pontuação mais elevada na percepção e na valorização das emoções básicas são percebidas pelos seus professores como crianças mais adaptadas às regras escolares, com um melhor controlo da impulsividade, com um melhor rendimento escolar e com menor conflitualidade.

Sidera e Amadó (2011) realizaram uma investigação cuja finalidade era investigar a compreensão que as crianças do pré-escolar possuem de que as emoções falsas não coincidem obrigatoriamente com as emoções internas e que as emoções falsas podem criar crenças enganosas nos observadores. A amostra foi composta por 25 crianças com 4 e 6 anos que frequentavam duas escolas públicas. Os resultados sugeriram que a maior parte das crianças com quatro e seis anos consegue diferenciar entre as emoções reais e as emoções falsas, é de referir que as crianças com mais idade obtiveram um melhor desempenho do que as crianças com menos idade. No que diz respeito às crenças do investigador, a maior parte das crianças apresentaram alguma dificuldade para descobrir acerca das possíveis consequências enganosas das suas emoções falsas.

É de referir também o estudo realizado por Farina e Belacchi (2014) que tinha como objetivo principal analisar a relação entre a tendência que é atribuída às crianças do pré-escolar da Albânia para assumirem papéis pró-sociais e/ou hostis e a sua compreensão emocional, bem como a empatia das crianças. Esta investigação envolveu a participação de 63 crianças do pré-escolar com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, e ainda com 6 docentes. Os papéis hostis e/ou pró-sociais e a empatia das crianças foram avaliados através da informação dos professores e a sua compreensão emocional através de um teste não-verbal. Os resultados corroboraram com o padrão de relações encontradas anteriormente em crianças italianas do pré-escolar (Belacchi & Farina, 2010) entre o bullying e o estágio de

desenvolvimento da compreensão emocional e a empatia. Surgiram diferenças relativamente às atribuições dadas pelos docentes dos papéis e da empatia em função do género, também foi verificado que as crianças que apresentam um comportamento hostil possuem uma maior perceção das suas capacidades.

Ávila e Cárdenas (2015) referem existir a necessidade de uma intervenção precoce e apropriada com o propósito de melhorar as relações entre pares. É neste sentido que surgiu esta investigação com o objetivo de incentivar o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças através da implementação de uma estratégia na sala de aula que recorre aos contos infantis e música, sendo estas alternativas adequadas para a idade, para as necessidades de movimento, de modo a tentarem outras formas de comunicação (através do corpo). É uma investigação qualitativa que se baseou, principalmente, nas emoções através do conto de histórias e da música. A amostra foi composta por 25 crianças. Foi proposto a criação de espaços de leitura de contos infantis sobre emoções e a partir disso, dialogar, refletir e criar músicas que reflita a experiência. As reflexões e as criações das músicas obtidas mostraram a capacidade do grupo para se expressar e se divertirem aprendendo. As conclusões indicaram que as crianças adquiriram capacidades emocionais através das experiências do dia-a-dia e que se colocarem essas capacidades em prática, irão constituir o suporte para o desenvolvimento da inteligência emocional.

Mais recentemente Farrell (2015) desenvolveu um estudo cujo objetivo principal era analisar a relação entre o estilo parental e o nível de inteligência emocional nas crianças do pré-escolar. Participaram neste estudo 80 pais de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Os participantes (os pais) preencheram o questionário *Parenting Styles and Dimensions Questionnaire* (PSDQ) com a finalidade de avaliar a perceção acerca dos seus próprios comportamentos, que os pais têm tipicamente com os seus filhos. Com base nas respostas dadas por cada participante o (PSDQ) vai determinar sobre um dos três estilos

parentais: autoritário, autorizante e permissivo. Os pais também preencheram o questionário *Children's Behavior Questionnaire- Very Short Form (CBQ-VSF)* de forma a avaliar três áreas do temperamento relacionado com a inteligência emocional das crianças do pré-escolar: insurgente, temperamento negativo e empatia. Os resultados demonstraram que existe uma correlação significativa entre o estilo parental autoritário e o temperamento negativo e o nível negativo relacionado à inteligência emocional, mas, em contrapartida, não indicaram relações entre os estilos parentais restantes e o nível de inteligência emocional das crianças (Farrell, 2015).

O estudo realizado por Aali, Yazdi, Eidi, e Moghise (2015) cujo objetivo era analisar a relação entre o desenvolvimento emocional como um potencial fator eficaz para a formação do pensamento criativo. Participaram 80 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos que frequentavam os infantários e incluiu também as respetivas mães das crianças. Os resultados indicaram uma associação significativamente positiva entre o desenvolvimento emocional e os aspetos de fluidez, a expansão e inovação em dois grupos masculinos e femininos de crianças do pré-escolar, verificado no teste de criatividade. Os resultados da análise de regressão linear simples, também demonstraram que o desenvolvimento emocional apresentou 0,05 por cento de variância em criatividade. Com base nos resultados do teste t para grupos independentes, não revelaram nenhuma diferença significativa no nível do desenvolvimento emocional e pensamento criativo entre crianças do género feminino e masculino do pré-escolar.

Em Portugal, os estudos realizados nesta temática ainda são reduzidos (Franco, 2012). Um dos estudos realizados em Portugal com crianças do pré-escolar é o estudo de Machado, Veríssimo, Santos, e Rolão (2008b) tinha a finalidade de verificar os efeitos indiretos e também diretos do conhecimento emocional sobre a reputação social nas crianças da faixa etária do pré-escolar. Mais especificamente, foram testadas três hipóteses: (1) se um maior

conhecimento emocional da criança, aumenta a probabilidade da mesma ser escolhida pelos seus pares; (2) se um maior conhecimento emocional da criança, traduz-se também numa maior competência social; e (3) se a criança possuir uma maior competência social, será que aumenta a probabilidade de esta ser escolhida pelos seus pares. Participaram 32 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, que frequentavam dois pré-escolares de ensino privado. Ao analisarem a primeira hipótese de que quanto maior é o conhecimento das emocional, a probabilidade da criança ser escolhida pelos seus pares também seria maior, os investigadores verificaram que existia uma correlação estatisticamente significativa entre ambas, neste sentido comprovaram os efeitos diretos do conhecimento emocional sobre a reputação social, no que diz respeito à condição da criança mais seleccionada foi ($r = ,49, p < ,001$), e da criança menos seleccionada ($r = -,58, p < ,001$). Em relação à segunda hipótese colocada, quanto maior é o conhecimento emocional da criança, a competência social também é maior, não constatarem a existência de correlação entre estas duas medidas. Contudo, a terceira hipótese foi confirmada que quanto maior é a competência social da criança, aumenta a probabilidade da mesma ser seleccionada pelos seus pares ($r = ,37, p < ,05$). Por fim, a condição contrária, da criança menos seleccionada pelos pares, não se verificou correlação com a sua competência social (Machado, Veríssimo, Santos, & Rolão, 2008b). Ou seja, de uma forma geral os resultados sugeriram que o conhecimento emocional pode ter efeitos indiretos sobre a probabilidade da criança ser seleccionada pelos pares, através de uma maior capacidade na competência social. Com 5 anos, as crianças que ainda não são capazes de distinguir a expressão de tristeza da alegria, ou por outro lado, que ainda realizem alguma confusão nas tarefas de reconhecer as expressões faciais, bem como nas inferências a partir de acontecimentos de âmbito emocional, as crianças encontram-se em risco de serem mais rejeitadas pelos seus pares (Machado, Veríssimo, Santos, & Rolão, 2008b).

Segundo outro estudo em que teve como objetivo principal aplicar o *Affect Knowledge Test* (Denham, 1986) a uma amostra de 160 crianças portuguesas, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, foi possível verificar que o desenvolvimento do conhecimento das emoções é adquirido na maior parte ao longo da idade pré-escolar (Machado, Veríssimo, & Denham, 2012).

Recentemente, Machado (2012) desenvolveu dois estudos dedicado às emoções na idade pré-escolar. No primeiro estudo o objetivo principal era a criação de uma versão do *Affect Knowledge Test* (AKT) (Denham, 1986) numa amostra de crianças portuguesas, validar a sua estrutura fatorial e ainda a discriminação dos valores por idade e género. A amostra envolveu 160 crianças, de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. A construção da versão Portuguesa do AKT (Denham, 1986) baseou-se na Análise Fatorial Confirmatória da estrutura facultada pela autora. Os fatores corresponderam a conceitos teóricos e constituem-se de nomeação e reconhecimento das emoções a partir de expressões faciais, compreensão das causas das emoções e, ainda descentração afetiva. Foram obtidos índices de bom ajustamento para um modelo multidimensional. Os resultados sugeriram significativos progressos entre os 3 e os 5 anos, sendo que as diferenças de género encontradas favoreceram as meninas. O segundo estudo empírico de Machado (2012) tinha como objetivo principal analisar a relação entre o conhecimento das emoções e as competências para começar e manter relações positivas com os seus pares. Participaram 122 crianças, com 5 anos, que frequentavam jardins-de-infância. Os resultados evidenciaram uma associação entre a nomeação e a ansiedade/isolamento social e a competência social.

O estudo de Barbosa-Ducharne e Costa (2012) teve o intuito de caracterizar o desenvolvimento do conhecimento das emoções numa amostra de 30 crianças adotadas com idade pré-escolar, assim como identificar as dimensões da parentalidade que possuem impacto no comportamento e no conhecimento emocional destas crianças. Os resultados

demonstraram que as crianças possuíam capacidades normativas de conhecimento emocional e que tinham comportamentos ajustados. Relativamente aos comportamentos disciplinares das mães e, em específico, o recurso a estratégias de punição, assim como a emocionalidade negativa na relação pais-filhos apareceram positivamente relacionados com as dificuldades emocionais e os problemas de comportamento na criança, que por sua vez, se correlacionaram negativamente com o conhecimento emocional. Os resultados revelaram assim o papel crucial da parentalidade adoptiva no ajustamento e no desenvolvimento da criança adoptada.

A pesquisa realizada por Rebelo e colaboradores (2013) teve como objetivo analisar se a segurança das representações mentais da relação de vinculação da criança se correlacionava com um maior conhecimento emocional, em idade pré-escolar. A amostra foi constituída por 176 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos, do distrito de Lisboa. Os resultados demonstraram que as crianças que possuíam modelos internos seguros apresentavam um conhecimento emocional maior, não existindo influência da competência verbal. Esta investigação mostrou que crianças com modelos internos seguros experienciavam relações mais calorosas com os seus cuidadores, nas quais é possível discutirem, bem como partilharem experiências emocionais de uma maneira aberta e suportada permitindo assim que as crianças apresentem um maior conhecimento das emoções.

É de referir o estudo realizado por Marques (2013) teve o objetivo de identificar o peso da qualidade da vinculação no desenvolvimento emocional e sociocognitivo de crianças de idade pré-escolar. A amostra foi composta por 72 crianças que possuíam 5 anos. Neste estudo foi colocada a hipótese de haver variações de género durante o desempenho da tarefa. Deste modo, supuseram que quanto melhor fosse a qualidade da vinculação melhor seria a apropriação e gestão dos afetos face a certos ambientes sociais podendo existir especificidades de género na forma de como essa apropriação fosse realizada. Foi ainda esperado que as crianças com modelos internos dinâmicos seguros apresentassem um maior

conhecimento das emoções do que as crianças que tivessem modelos internos dinâmicos inseguros, podendo também ser detetadas sutilezas de género na forma como demonstram esse mesmo conhecimento. Os resultados sugeriram que não existiu diferenças significativas de género a nível da escala de Coerência e de Segurança durante a realização das tarefas do ASCT (*Attachment Story Completion Task*). Foi possível constatar também que as crianças que possuíam um vínculo seguro viviam relações mais calorosas com os seus pais/cuidadores e também discutiam as emoções de uma maneira aberta e adequada, o que permitia que as mesmas exibissem um melhor conhecimento, bem como expressões emocionais (Marques, 2013).

Ferreira (2014) realizou um estudo intitulado “A relação entre a qualidade da vinculação e o desenvolvimento emocional de crianças em idade pré-escolar” em que tinha como principal objetivo realizar a avaliação do conhecimento emocional de um grupo de crianças com idade pré-escolar, analisando a sua relação com a qualidade da vinculação das mesmas. A amostra foi constituída por 55 crianças com 4 anos. Os resultados indicaram para uma relação moderada entre a qualidade da vinculação e o conhecimento das emoções das crianças do pré-escolar. Concluíram deste modo, que as crianças que tinham modelos internos dinâmicos seguros possuíam assim maior conhecimento emocional.

Um estudo mais recente realizado nesta temática a nível nacional é o de Catarreira (2015) intitulado “As emoções das crianças em contexto de educação Pré-Escolar”, esta investigação procurou de alguma forma contribuir para uma melhoria das práticas pedagógicas, particularmente no que diz respeito ao bem-estar emocional e transmitir a mensagem de que a educação é também feita de emoções, bem como de afetos. Neste sentido, o objetivo foi o desenvolvimento de uma prática educativa que fosse responsiva, imparcial e equilibrada. Nesta prática pedagógica utilizada foram definidos alguns objetivos, como promover um contexto educativo no qual a criança se sentisse integrada, valorizada e ainda

ouvida, de modo a contribuir para a sua autoestima e para o seu desejo de aprender e desenvolver atividades para a valorização dos afetos e das emoções. Deste modo, um dos objetivos deste estudo foi mostrar que as práticas educativas com crianças em idade pré-escolar favoreciam o seu bem-estar emocional.

A amostra englobava vinte e cinco crianças, com idades que variavam entre os três e os seis anos. Os resultados sugeriram que uma consciência das emoções por parte do educador de infância é fundamental na sua profissão, uma vez que estes, através das emoções, conseguiam melhorar o desempenho das suas funções. E ainda, se o educador compreendesse as emoções das crianças, seria mais fácil gerir o seu grupo de forma a que as mesmas também possam sentir um bem-estar emocional. Com este estudo foi possível comprovar a relevância que têm os afetos e as emoções, e concluíram que valorizar atividades deste âmbito possibilita reforçar a afetividade, tanto entre as crianças como entre o educador de infância e as mesmas (Catarreira, 2015).

É de referir também o estudo desenvolvido por Ferreira (2015) que tinha como objetivo investigar as associações entre os comportamentos não-sociais e sociais, e o objetivo de analisar a compreensão das emoções das crianças do pré-escolar. Participaram 65 crianças com 3 a 6 anos, que frequentavam o pré-escolar, e pelas 12 educadoras de infância respetivas. Os resultados demonstraram que o comportamento não-social de brincar passivo, reticente, ativo-solitário reduz consoante a idade das crianças, estes comportamentos não se encontraram associados à compreensão das emoções. Os resultados também revelaram que o comportamento de brincar socialmente está associado a uma compreensão das emoções maior.

A nível regional um estudo realizado nesta área é o de Pereira (2011) cujo objetivo principal foi reconhecer a relevância do conhecimento das emoções como sendo um fator importante na transição entre o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, através da realização

da avaliação da eficácia de um programa de desenvolvimento do conhecimento das emoções. A amostra foi constituída por 25 crianças que frequentavam uma sala de aula do pré-escolar, com idades entre os 5 e os 6 anos. Os resultados demonstraram uma significativa evolução entre a Perceção Emocional Correta inicial e a Perceção Emocional Correta pós-teste, no qual os progressos que foram mais significativos ocorreram nas dimensões comportamentos e nas situações emocionais, sendo menos significativo na dimensão expressões faciais, uma vez que nesta última dimensão os resultados apresentados foram mais homogéneos entre os dois momentos. Foi possível também verificar que o programa contribuiu para uma melhoria do conhecimento das emoções, quer nas raparigas, quer nos rapazes. Os resultados evidenciaram ainda que ao estimular o conhecimento das emoções, as crianças parecem sentir-se mais autónomas, mais seguras e menos ansiosas, bem como com mais motivação para realizarem a transição do pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico, ou seja, as crianças que apresentaram um maior conhecimento das emoções poderiam estar melhor preparadas para realizar a transição (Pereira, 2011).

É de mencionar também o estudo de Carvalho (2012) que tinha como intuito contribuir para o conhecimento da inteligência emocional em crianças em idade do pré-escolar. Através de uma amostra de 33 crianças com 5 e 6 anos de ambos os sexos e que pertenciam a dois grupos do pré-escolar (um de um meio rural e outro de um meio urbano) foi possível verificar que a maioria das crianças do pré-escolar possuía habilidades emocionais, sendo estas menores ou maiores em cada criança de acordo com diversos possíveis fatores (família, meio, desenvolvimento, entre outros).

Também Cruz e Pocinho (2012) com o estudo intitulado “ As competências parentais e as emoções das crianças”, teve como finalidade analisar as associações entre as competências parentais e o conhecimento das emoções em crianças do pré-escolar. Esta investigação contou com a participação de 448 crianças com idades compreendidas entre os 3

e os 5 anos, que se encontravam a frequentar o ensino pré-escolar privado e público da Região Autónoma da Madeira (RAM) e os respetivos pais ou figuras substitutas. Foram avaliados cinco fatores ligados às competências parentais: 1) cuidados básicos e informação, 2) estimulação parental, 3) atitudes negativas, 4) participação ativa positiva e 5) expectativas futuras. Os resultados demonstraram que as variáveis em estudo se relacionavam entre si, havendo correlações significativas entre os fatores da EACP e os resultados do teste do conhecimento emocional das crianças. Em jeito de conclusão, competências parentais apropriadas exerciam influência sobre um melhor conhecimento emocional. Esta investigação mostrou a relevância das competências parentais no desenvolvimento emocional das crianças, no desenvolvimento da habilidade para a criança interagir e, assim conseguir construir relacionamentos positivos com os outros (Cruz & Pocinho, 2012).

Santos (2012) pretendeu medir e estudar a compreensão das emoções numa amostra de 140 crianças do pré-escolar com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Mais especificamente, este estudo analisou as relações do temperamento, desenvolvimento cognitivo, relação com os pares, idade, género, número de irmãos e o estatuto socioeconómico com a compreensão emocional. Os resultados revelaram correlações entre a compreensão emocional e o temperamento e o desenvolvimento cognitivo, não havendo uma sobreposição entre estes três conceitos. Ainda verificaram que a compreensão emocional é um conceito desenvolvimental que aumenta com a idade, e que exercia influência sobre as relações da criança com os seus pares.

Também é de referir o estudo de Jardim (2013) intitulado “a escolha dos líderes e a compreensão emocional na educação pré-escolar”, com esta investigação, foi pretendido estudar a liderança em crianças do ensino pré-escolar. Foram realizadas duas investigações, a primeira investigação acerca da perceção das crianças das características da liderança infantil, no qual foi obtido um olhar do líder diferenciada pelo sexo, sendo a segunda investigação

acerca de quais as variáveis que caracterizam a liderança nas crianças da educação pré-escolar. Isto é, foi pretendido obter o conhecimento sobre o que as crianças valorizavam nos seus pares. A amostra foi constituída por 64 crianças do pré-escolar, com idades entre os 3 e os 6 anos, provenientes tanto do meio urbano, como do meio rural. Os resultados evidenciaram a existência de diferenças no modo de pensar e de eleger o líder, conforme o género da criança, e que o facto de as crianças possuírem irmãos ou não possuía influência na escolha para líder, foi ainda constatado que a regulação das emoções é relevante na escolha para líder e que há correlações relevantes entre a preferência social, o estatuto e o impacto social, as notas T da escolha, rejeição e chefe.

O estudo mais recente nesta temática a nível regional consistiu na “Pré-validação de um teste de emoções na idade pré-escolar”, realizada por Magalhães (2015), tendo como objetivo a pré-validação de um teste, designado de PERCEVAL V2.0. para avaliar a capacidade de perceber, expressar e valorizar as emoções de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Através da amostra constituída por 164 crianças de ambos os sexos da RAM, Magalhães (2015) pretendeu avaliar as referidas capacidades e ainda verificar se a idade, género, bem como o tipo de estabelecimento de ensino influenciavam os resultados. O estudo teve, também, como finalidade relacionar os resultados do teste das crianças com vários critérios externos, com base na perceção das educadoras de infância envolvendo diversas questões relacionadas com a adaptação social e pessoal dos alunos. Os resultados sugeriram que as emoções que são identificadas com maior facilidade, nesta etapa, são a tristeza e a alegria, não existindo muitas diferenças estatisticamente significativas, entre os grupos estudados e pareceu haver uma correlação significativa e negativa com o nível de conflitividade e uma correlação positiva e significativa com o nível de rendimento académico. É de referir que o instrumento utilizado neste estudo pareceu

demonstrar potencialidades para investigações futuras, contudo apresentou algumas limitações (Magalhães, 2015).

O estudo realizado por Franco e Rodrigues (2015), recentemente, possuía como objetivo principal perceber a capacidade de resolução de conflitos, bem como a sua relação com a compreensão das emoções em crianças em idade pré-escolar. Este estudo teve a participação de 27 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos e constataram que as crianças apresentaram dificuldades em identificar situações de conflito e, ainda, relativamente à capacidade de compreensão emocional, a maior parte das crianças apresentaram resultados positivos, designadamente na compreensão das causas externas das emoções e no reconhecimento das mesmas.

A investigação realizada por Fino (2011) objetivou perceber em que medida a inteligência emocional dos educadores/as de infância possui impacto na relação pedagógica com as crianças do pré-escolar, e ainda compreender de como as capacidades relacionadas à inteligência emocional dos educadores fomenta um positivo clima emocional na sala de aula do pré-escolar, sendo este capaz de desenvolver um crescimento emocional e modificações nas crianças. Os resultados evidenciaram que a inteligência emocional dos educadores/as de infância exerceu uma grande influência no desenvolvimento de um positivo clima emocional na sala de aula do pré-escolar, verificaram ainda, que estas competências dos educadores/as de infância possuem influência no desenvolvimento positivos de competências emocionais, bem como relacionais das crianças na faixa etária do pré-escolar.

Investigações anteriores realizadas na Região Autónoma da Madeira (RAM) demonstraram a relevância da gestão das emoções em contexto educativo (Franco, 2003). Neste sentido, Franco (2003) realizou um estudo intitulado “A gestão das emoções na sala de aula: Projeto de modificações das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico” que tinha como objetivo principal analisar o impacto que uma formação

contínua de docentes, acerca das emoções, nomeadamente na capacidade para identificar, perceber, alterar, bem como utilizar a inteligência emocional para tomar decisões, pode ter tanto nos mesmos, como nos discentes. A amostra composta por 5 docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico que possuíam idades, percursos pessoais e anos de serviço diferentes e pelos respetivos alunos (3º e 4º ano de escolaridade), com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. De acordo com os resultados da investigação sobre o impacto da formação foi possível constatar no que diz respeito aos docentes que: houve modificações nas atitudes das docentes no ambiente de sala de aula, designadamente no auxílio às dificuldades dos discentes e na gestão da participação dos mesmos nas atividades; no fim da formação as docentes encontravam-se mais capacitadas para identificarem mais emoções que ocorrem em contexto de sala de aula; existiu uma evolução no desempenho geral. Em relação aos estudantes, verificou-se uma abertura maior da relação entre os mesmos e os docentes, possibilitando-lhes assim expor a sua opinião, sendo essa positiva ou negativa, acerca do decurso das aulas, relativamente ao autoconceito dos discentes verificaram uma maior tomada de consciência do comportamento destes no contexto da sala de aula (Franco, 2003).

O estudo de Silva e Franco (2014) intitulado “relação entre a inteligência emocional e o rendimento escolar em crianças do 1.º ciclo do ensino básico da RAM”, pretendeu investigar e medir a inteligência emocional nas crianças do ensino básico e ainda perceber quais são as variáveis que podem ter implicações na relação entre o rendimento escolar e a inteligência emocional. A amostra foi constituída por 129 crianças com idades entre os 6 e os 13 anos, que frequentavam o 1.º ciclo do ensino básico. Foram recolhidos dados sociodemográficos, bem como do rendimento académico das crianças (ex: notas nas diversas disciplinas). Os resultados demonstraram que somente alguns componentes da inteligência emocional se associaram às classificações de Matemática e a Português.

É de referir também o estudo realizado por Soares e Pocinho (2013) com o objetivo de averiguar a influência das emoções de vinte e sete líderes escolares (Presidentes dos Conselhos Executivos/Diretores), nas suas competências de gestão, que foram medidas por oitocentos e noventa e quatro docentes por si liderados, em instituições portuguesas de ensino, quer básico, quer secundário. Pretendia ainda avaliar a tipologia emocional do líder conforme a idade, o tempo de serviço que estavam em cargos de liderança, bem como o número de outros cargos anteriormente exercidos. Por fim, pretendia também analisar, para além da tipologia emocional, se o género do líder ou o meio do tipo de escola exercia influência nas competências de gestão em ambiente escolar. Os resultados demonstraram que a maior parte dos líderes apresentavam atenção, clareza e reparação de emoções apropriadas. Os líderes de escolas do meio urbano apresentaram maior atenção às emoções e demonstram ter uma maior competência de reparação emocional e foram percebidos pelos liderados como sendo mais competentes na gestão escolar do que os líderes do meio rural. E por fim, as capacidades de gestão variaram conforme a tipologia emocional do líder escolar (Soares & Pocinho, 2013).

O estudo de Cruz e Pocinho (2011) objetivou realizar a avaliação das competências parentais com crianças em idade pré-escolar. Participaram 514 sujeitos portugueses com educandos ou filhos com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos que frequentavam o ensino pré-escolar privado ou público. A análise fatorial, com rotação ortogonal *varimax*, possibilitou extrair cinco fatores: estimulação parental, participação ativa positiva e expectativas futuras, atitudes negativas, cuidados parentais e informação. Os resultados demonstraram que algumas variáveis demográficas encontram-se relacionadas com as respostas apresentadas pelos sujeitos que participaram.

Após explanação das referências perscrutadas sobre as emoções e a inteligência emocional que enquadram a nossa investigação, no capítulo seguinte, passamos a apresentar o

estudo empírico atinente à capacidade de perceber, expressar e valorizar as emoções nas crianças de idade pré-escolar.

Estudo Empírico

Objetivos do estudo

Esta investigação tem como objetivo geral avaliar a capacidade de perceber, expressar e valorizar emoções das crianças em idade pré-escolar.

Os objetivos específicos deste estudo são: 1) saber se as crianças em idade pré-escolar conseguem identificar as emoções; 2) verificar se existem diferenças em função do género, do estabelecimento de ensino público/privado e da idade; 3) como complemento ao estudo tivemos ainda como objetivo investigar as perceções das educadoras de infância sobre a adaptação pessoal e social das crianças.

Questões de investigação

À luz da revisão da literatura foi possível levantar as seguintes questões de investigação:

1. Será que as crianças conseguem perceber, expressar e valorizar as emoções?
2. Será que as meninas conseguem perceber, expressar e valorizar mais emoções do que os meninos?
3. Será que as crianças do estabelecimento de ensino privado conseguem perceber, expressar e valorizar mais emoções do que as crianças do estabelecimento de ensino público?
4. Quais são as perceções das educadoras de infância sobre a adaptação pessoal e social das crianças?

Método

Desenho

Esta investigação, assenta numa abordagem quantitativa, uma vez que este tipo de estudo procura explicar um determinado fenómeno através da recolha de dados de carácter quantitativo. Os dados são analisados pela análise estatística (Muijs, 2010).

Os estudos na investigação quantitativa podem variar conforme as variáveis e os objetivos, desta forma o estudo será transversal, descritivo e correlacional. É transversal uma vez que o estudo decorrerá num único momento e correlacional porque estes estudos procuram verificar o grau de relação entre duas ou mais variáveis e ainda observar como estas variáveis mudam em relação às outras variáveis já estudadas (Christensen, Johnson, & Turner, 2011).

Participantes

Neste estudo participaram 374 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, que frequentam os jardins-de-infância ou unidades de educação pré-escolar pública e privada da Região Autónoma da Madeira (RAM). Deste modo, este tipo de amostra baseia-se na amostragem por grupos, que é caracterizada por ser não pensada e probabilística, ou seja, as crianças em estudo foram propositadamente escolhidas em função das suas características. Os dados foram recolhidos em sete estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, em que dois são públicos, sendo um em meio urbano e a outro em meio rural; os restantes cinco estabelecimentos são privadas e localizados em meio urbano.

No que diz respeito à idade, a média corresponde a 4 anos ($M= 4,07$; $DP= 0,96$), na Tabela 1 encontra-se a descrição da amostra relativamente à idade. Na Tabela 2 encontra-se a descrição da amostra relativamente ao tipo e local de escola e ao género.

Tabela 1. *Descrição da amostra relativamente à idade*

Idade		
(em anos)	N	Percentagem (%)
3	130	34,8
4	118	31,6
5	97	25,9
6	29	7,8
Total	374	100,0

Tabela 2. *Descrição da amostra relativamente ao tipo e local de escola e ao género*

Tipo de Escola	N	Local da Escola	N	Género	N
Privada	295	Urbano	328	Masculino	196
Pública	79	Rural	46	Feminino	178

Nesta investigação colaboraram ainda as 26 educadoras de infância responsáveis pelas turmas envolvidas. É de mencionar que houve uma educadora que não aceitou participar neste estudo.

Instrumentos

O instrumento utilizado para recolha de dados é designado de PERCEVAL-v. 2.0 de Mestre, Guil, Martínez-Cabañas, Larrán, e González (2011), é um teste que permite avaliar a capacidade de perceber, expressar e valorizar emoções das crianças em idade pré-escolar (3 a 6 anos). Este instrumento foi criado no âmbito dos estudos do laboratório de inteligência emocional da Universidade de Cádiz (UCA), neste sentido a sua versão original encontra-se em espanhol (Magalhães, 2015).

A realização deste teste é efetuada através da utilização de uma apresentação em PowerPoint, sendo apresentado no ecrã de um computador à criança. Inicialmente é dada

instruções à criança, é dito às mesmas que serão feitas algumas questões e que devem de responder às perguntas apontando apenas com o dedo no ecrã a resposta que acham ser a correta.

O teste é constituído por um total de 16 itens, no qual cada diapositivo corresponde a um item, sendo que oito itens correspondem à subescala percepção de emoções primárias nomeadamente a alegria, o nojo, o medo, a raiva, a tristeza e a surpresa (Figura 1) no qual é requerido à criança para identificar entre seis hipóteses, que expressão apresenta a criança, representada nas figuras, numa certa situação, isto é, a percepção da emoção, corresponde à identificação de uma expressão facial diante de uma situação concreta.

Os 16 itens do teste são os seguintes: (1) Assinala a cara que Alex apresentaria se estivesse triste porque o seu professor/a, na aula, brigou com ele?; (2) Qual sente desprezo porque disseram algo que não lhe agradou? Cris, Tina ou nenhuma das duas?; (3) Alex estava dormindo e acordou com um ruído forte. Estava às escuras na casa e sentia-se assustado. Que cara achas que ele apresentou?; (4) Qual das duas achas que está mais zangada? Cris, Tina ou nenhuma das duas?; (5) Alex está zangado porque o seu amigo tem um jogo novo mas não lhe quer emprestar. Que cara achas que apresentou?; (6) Qual das duas achas que está mais zangada? Cris, Tina ou nenhuma das duas?; (7) Que cara achas que Alex apresentava se ele se sentisse só e triste porque ninguém queria brincar com ele no recreio?; (8) Qual das duas achas que está com muito medo? Cris, Tina ou nenhuma das duas?; (9) Alex está zangado porque o seu irmão mais velho estragou o seu jogo favorito. Que cara achas que ele mostra?; (10) Qual das duas achas que está muito surpreendida? Cris, Tina ou nenhuma das duas?; (11) Alex está alegre com a sua festa de aniversário. Que cara achas que terá?; (12) Qual das duas achas que sente nojo? Cris, Tina ou nenhuma das duas?; (13) Alex chega a casa e encontra uma festa que não esperava, organizada pela mãe, e está um pouco surpreendido. Que cara achas que ele apresentava?; (14) Qual das duas achas que está mais alegre/contente? Cris,

Tina ou nenhuma das duas?; (15) Hoje ofereceram ao almoço uma comida que Alex detestava e dá-lhe nojo. Que cara achas que mostrou?; (16) Qual das duas está menos triste? Cris, Tina ou nenhuma das duas? Um grupo de doze peritos em emoções responderam ao teste, e foi obtido ao nível da fiabilidade valores de 0.93 para esta subescala (Mestre et al., 2011).

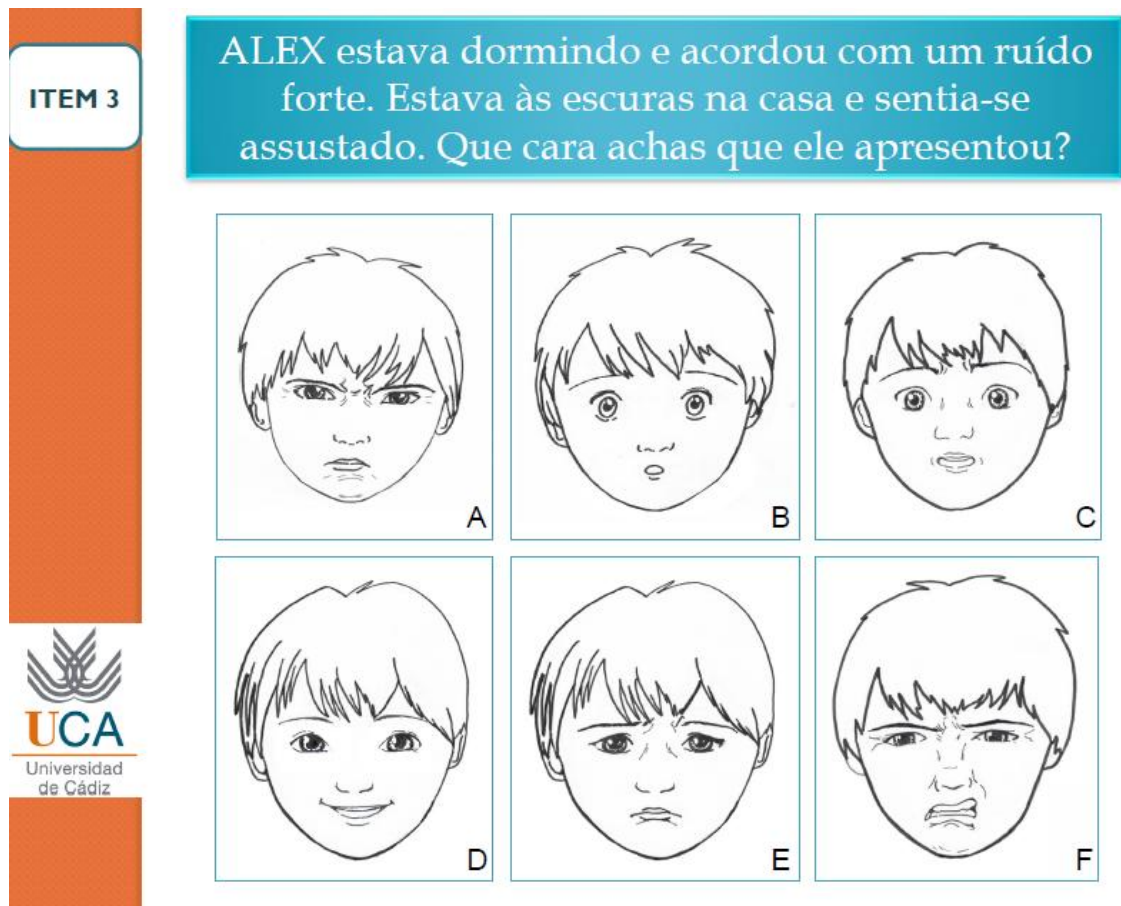


Figura 1. *Item da subescala percepção de emoções primárias.*

Sendo que, os outros oito itens permitem avaliar a subescala percepção e valorização de emoções primárias (Figura 2). Nestes itens, as crianças devem de discriminar emoções entre duas personagens que são irmãs gémeas (Cris e Tina), a criança é questionada sobre qual das duas personagens é que pode sentir uma determinada emoção, é de salientar que existe a hipótese de nenhuma das imagens representar a emoção apresentada, exigindo assim a criança a atribuir à emoção, não somente uma identificação, mas igualmente uma valorização apropriada. Foi obtido ao nível da fiabilidade valores de 0.90 para esta subescala (Mestre et al., 2011). Esta subescala difere da subescala percepção de emoções primárias, uma vez que

esta subescala envolve situações um pouco mais ambíguas, no qual é preciso que a criança identifique a emoção, sem haver uma situação concreta e posteriormente a valorize em relação à outra imagem apresentada. De acordo com Mestre e colaboradores (2011) existe uma dificuldade acrescida nestes itens, uma vez que exigem uma maior percepção, avaliação e um maior esforço por parte da criança para discernir se tem alguma imagem que se adequa ao pedido e, quando existe, saber qual é a imagem correta.

ITEM 6

Qual das duas achas que está mais ZANGADA?
Cris, Tina ou nenhuma das duas?



Tina Cris

UCA
Universidad
de Cádiz

Figura 2. Item da subescala percepção e valorização de emoções primárias.

É de salientar que este instrumento tem por base o modelo teórico de inteligência emocional de Mayer e Salovey (1997), uma vez que se inclui nas medidas de competências ou habilidades e usa o método dos peritos na avaliação da escala.

A aplicação deste instrumento não tem um tempo limite para os itens ou para o teste global, no entanto de um modo geral a administração do respetivo teste teve uma duração de cinco a quinze minutos. Relativamente às respostas dadas pela criança, estas eram apontadas

numa folha de resposta (anexo 5), que foi criada pelo autor do instrumento, onde consta o nome da criança, a idade, o género e a escola da mesma.

Para além do teste realizado às crianças, é utilizado um teste para conhecer a perceção das educadoras de infância sobre a adaptação social e pessoal de cada criança (anexo 6). Assim, é requerido às educadoras das respetivas crianças que preencham um questionário com cinco questões sobre cada criança da sua sala. As cinco questões foram:

- (1) Qual é o nível de adaptação da criança à escola?
- (2) Qual é o nível de controlo dos impulsos desta criança?
- (3) Qual é o nível de rendimento académico desta criança?
- (4) Qual é o nível de aceitação desta criança pelos colegas?
- (5) Qual é o nível de conflitividade desta criança?

É solicitado que em cada uma das opções assinale com um círculo apenas uma opção, sendo respondido em forma de uma escala de *Likert* de seis pontos, no qual o 1 corresponde ao “nada ou quase nada” e o 6 corresponde ao “completamente”.

Procedimentos

Num primeiro momento foi solicitada autorização (anexo 1) para a realização da investigação nas escolas à Secretaria Regional de Educação. Após o devido consentimento (anexo 2), numa segunda fase foi estabelecido um contacto informal com os sete jardins-de-infância e pré-escolares da RAM, de modo a contactar e a solicitar as autorizações dos respetivos diretores para a participação no estudo. Assegurada as condições necessárias à recolha de dados, bem como a disponibilidade das mesmas, foi entregue o pedido de autorização em papel aos diretores das escolas de forma a tornar o pedido formal (anexo 3). Seguiu-se o pedido de autorização às educadoras de infância e aos encarregados de educação, sendo todos informados sobre os objetivos da investigação, permitindo assim identificar por

escrito as crianças autorizadas a participar no estudo (anexo 4). Apenas participaram os educadores de infância e as crianças cujos pais concederam o consentimento informado.

Numa terceira fase, procedeu-se à recolha dos dados, que decorreu durante os meses de Novembro de 2015 até Janeiro de 2016. A recolha de dados foi efetuada, junto das crianças autorizadas de cada turma e dos respetivos docentes. A aplicação do teste foi realizada individualmente, com a duração no geral de 5 a 15 minutos. As instruções dadas às crianças foram as mesmas. Depois, foram entregues a cada educadora os questionários (anexo 6) para preenchimento, para posterior levantamento por parte da investigadora.

Após o levantamento dos dados, estes foram inseridos no *software* Special Package for Social Sciences (SPSS), versão 23 para o Windows e realizada a análise estatística dos mesmos.

Resultados

Análise descritiva

Procurou-se saber se as crianças em idade pré-escolar conseguem identificar as emoções. Conforme podemos observar, a Tabela 3, apresenta as percentagens médias das respostas certas dadas pelas crianças nas duas subescalas. No que concerne à primeira subescala perceção de emoções básicas, podemos verificar a média foi de 44,12 ($M= 44,12$; $DP= 19,60$); a percentagem mínima foi 0 e a máximo foi 88. Em relação à segunda subescala perceção e valorização de emoções básicas, podemos observar a média foi de 60,66 ($M= 60,66$; $DP= 14,33$), apresentando um valor mínimo de 13 e um valor máximo de 100. Quanto à total pontuação, verifica-se uma média de 52,28 ($M= 52,28$; $DP= 13,43$), tendo a percentagem mínima 13 e a percentagem máxima 88.

Podemos observar que a subescala percepção e valorização de emoções primárias obteve uma média de respostas corretas mais elevada.

Tabela 3

Percentagem (%) de respostas corretas no que se refere a todas as escalas

		Subescala Percepção de emoções básicas	Subescala Percepção e Valorização de emoções básicas	Total Pontuação
N	Válido	374	374	374
	Ausente	0	0	0
Média		44,12	60,66	52,28
Desvio Padrão		19,60	14,33	13,43
Mínimo		0	13	13
Máximo		88	100	88

É possível verificar através da Tabela 4 que as crianças identificaram com maior facilidade as emoções da tristeza (67,9%) e da alegria (70,9%), por outro lado de acordo com os resultados obtidos as crianças apresentaram mais dificuldade a identificarem as emoções da raiva (17,9% e 23,0%) e do medo (16,6%). Analisando ainda a Tabela verifica-se que apresentam alguma confusão entre as emoções da raiva (17,9% e 23,0%) e o nojo (71,4% e 63,4%), e entre as emoções do medo (16,6%) e da surpresa (41,4%).

Relativamente à Tabela 5 podemos observar que a maior parte das crianças responde corretamente quando a emoção anunciada corresponde a uma das personagens, sendo visível a baixa percentagem que acertou quando a resposta correta era “nenhuma das duas”.

Nas Tabelas 4 e 5, destacado a negrito, apresentamos os resultados obtidos referentes à percentagem de respostas corretas.

Tabela 4

Percentagem (%) de respostas corretas na subescala percepção de emoções primárias

	NS/NR	Alegria	Nojo	Medo	Raiva	Tristeza	Surpresa
Item 1	0,5	1,1	15,0	7,5	3,7	67,9*	4,3
Item 3	0,3	1,3	19,0	16,6*	8,0	13,4	41,4
Item 5	0,3	2,9	71,4	1,6	17,9*	4,8	1,1
Item 7	0,3	1,1	10,7	5,3	8,3	67,9*	6,4
Item 9	0	1,6	63,4	1,9	23,0*	8,6	1,6
Item 11	0	70,9*	4,3	8,6	4,3	4,5	7,5
Item 13	0,3	29,4	11,5	15,0	7,0	7,8	29,1*
Item 15	0	3,7	57,2*	7,5	13,9	12,0	5,6

*Resposta correta em cada item

Tabela 5

Percentagem (%) de respostas corretas na subescala percepção e valorização de emoções primárias

	NS/NR	Cris	Tina	Nenhuma
Item 2	1,1	36,9	54,5*	7,5
Item 4	0,3	74,9	8,8	16,0*
Item 6	0	91,7*	7,2	1,1
Item 8	0	4,3	94,7*	1,1
Item 10	0,3	35,8	51,1	12,8*
Item 12	0	90,6*	8,0	1,3
Item 14	0	10,4	88,5*	1,1
Item 16	0	50,3	35,3*	14,4

*Resposta correta em cada item

O segundo objetivo desta investigação consiste em verificar se existem diferenças em função do género, da idade e do estabelecimento de ensino público/privado.

Fazendo uma análise à Tabela 6, abaixo, que se refere à média (M), e ainda ao desvio padrão (DP) das três escalas por género é possível verificar que o género feminino possui pontuações mais elevadas nas três escalas em relação ao género masculino.

De acordo com os resultados obtidos, constatamos no que se refere à subescala percepção de emoções primárias que o género feminino apresenta um valor mais elevado ($M=44,65$; $DP=20,40$) do que o género masculino ($M=43,64$; $DP=18,88$). Em relação à subescala percepção e valorização de emoções primárias verificamos também que as raparigas obtiveram uma melhor pontuação ($M=62,41$; $DP=13,95$) do que os rapazes ($M=59,07$; $DP=14,52$). E por fim, na total pontuação observamos que as meninas possuem melhores resultados ($M=53,48$; $DP=13,90$) enquanto os meninos obtiveram um valor mais baixo ($M=51,18$; $DP=12,92$).

Tabela 6

Média (M), Desvio Padrão (DP) e o p da percentagem de respostas corretas por género

	Género	N	Média	Desvio Padrão	p
Subescala Perceção de emoções básicas	Masculino	196	43,64	18,877	,618
	Feminino	178	44,65	20,401	,619
Subescala Perceção e valorização de emoções básicas	Masculino	196	59,07	14,520	,024
	Feminino	178	62,41	13,949	,024
Total Pontuação	Masculino	196	51,18	12,921	,098
	Feminino	178	53,48	13,896	,099

Foi realizado um *test t*, para investigar se a diferença de médias é significativa entre o género masculino e feminino. Verificou-se que a diferença entre o género é estatisticamente significativa ($p=0,02$) somente na subescala percepção e valorização de emoções primárias com as raparigas a pontuarem mais alto ($M= 62,41$; $DP= 13,95$) do que os rapazes ($M= 59,07$; $DP= 14,52$), pois $t(372)=-2,26$, $p= 0,02$, sendo que nas restantes escalas $p> 0,05$.

A Tabela 7 faz referência à média (M) e também ao desvio padrão (DP) das três escalas por tipo de escola privado/público. Os resultados mostram que, na primeira subescala percepção de emoções básicas, as crianças que frequentam a escola privada possuem pontuações mais altas ($M= 45,53$; $DP= 19,33$) do que as crianças que frequentam a escola pública ($M= 38,86$; $DP= 19,83$); o mesmo se verifica na total pontuação com as crianças do ensino privado a obterem melhores resultados ($M= 52,81$; $DP= 13,10$) que as do ensino público ($M= 50,30$; $DP= 14,49$). No entanto, no que diz respeito à segunda subescala percepção e valorização de emoções básicas, as crianças que frequentam a escola pública obtiveram melhores resultados ($M= 62,32$; $DP= 14,36$) do que as crianças que frequentam a escola privada ($M= 60,22$; $DP= 14,31$).

Realizou-se um *teste t*, para verificar se entre o tipo de escola privado/público existe diferenças estatisticamente significativas. Constatou-se que há diferença estatisticamente significativa ($p= 0,07$) somente na subescala percepção de emoções primárias, com as crianças do ensino privado a apresentarem um melhor resultado ($M= 45,53$; $DP= 19,33$) do que as crianças que frequentam o ensino público ($M= 38,86$; $DP= 19,83$), assim $t(372)= 2,70$; $p= 0,07$ enquanto nas restantes escalas $p> 0,05$.

Tabela 7

Média (M), Desvio Padrão (DP) e o p da percentagem de respostas corretas por tipo de escola

	Tipo de Escola	N	Média	Desvio Padrão	<i>p</i>
Subescala Perceção de emoções básicas	Privado	295	45,53	19,326	,007
	Público	79	38,86	19,829	,009
Subescala Perceção e valorização de emoções básicas	Privado	295	60,22	14,314	,248
	Público	79	62,32	14,357	,250
Total Pontuação	Privado	295	52,81	13,101	,141
	Público	79	50,30	14,490	,167

Na Tabela 8 é apresentado a média (*M*) e o desvio padrão (*DP*) das três escalas por idade das crianças. Analisando a Tabela é possível verificar que consoante a idade vai aumentando, existe um aumento de respostas corretas em todas as escalas.

Relativamente à subescala perceção de emoções primárias podemos verificar que as crianças com três anos apresentam o resultado mais baixo de todos ($M= 33,37$; $DP= 18,44$), sendo as crianças com seis anos a responderem mais corretamente, uma vez que possuem o valor mais elevado de todas as idades ($M= 57,34$; $DP= 15,83$). No que concerne à subescala perceção e valorização de emoções primárias é possível constatar que crianças que têm três anos possuem o valor mais baixo ($M= 56,63$; $DP= 14,17$), enquanto as crianças com seis anos de idade respondem mais acertadamente, pois detêm o resultado mais elevado ($M= 65,97$; $DP= 13,32$). No que se refere à total pontuação observamos que nos três anos de idade o resultado é o mais baixo ($M= 44,90$; $DP= 12,16$), o melhor resultado pertence às crianças com

seis anos de idade ($M= 61,66$; $DP= 10,40$). A prova *one way ANOVA* (Tabela 8) para uma análise mais pormenorizada de cada escala em função da idade das crianças. *ANOVA* permite-nos verificar que ao comparar as idades há diferenças estatisticamente significativas nas três escalas.

Tabela 8

Média (M) e Desvio Padrão (DP) Bonferroni e a ANOVA da percentagem de respostas corretas por idade nas três escalas.

	Idade	N	M	DP	Idade	p	F	ANOVA Sig.		
Perceção de emoções primárias	3	130	33,37	18,44						
	4	118	45,57	18,04	3-6	,000	29,530	,000		
	5	97	52,80	16,66						
	6	29	57,34	15,83						
Perceção e valorização de emoções primárias	3	130	56,63	14,17						
	4	118	60,08	15,12	3-5	,000	8,505	,000		
	5	97	65,18	12,10						
	6	29	65,97	13,32						
Total Pontuação	3	130	44,90	12,16						
	4	118	52,78	12,48	3-6	,000	31,640	,000		
	5	97	58,76	11,72					4-6	,002
	6	29	61,66	10,40						

Na escala perceção de emoções primárias os resultados indicam diferença estatisticamente significativa $F(3, 370)= 29,5$; $p=,000$. Na escala perceção e valorização de emoções primárias existe uma diferença estatisticamente significativa $F(3, 370)= 8,50$;

$p=,000$. Por fim, a total pontuação possui uma diferença estatisticamente significativa $F(3, 370)= 31,6; p=,000$.

Foi realizada comparações múltiplas Bonferroni para uma análise mais pormenorizada entre a percentagem de respostas corretas por idade nas três escalas. Assim, é visível que a subescala percepção de emoções primárias apresenta uma diferença estatisticamente significativa entre os 3 e os 6 anos com $p=,000$ e, igualmente na subescala percepção e valorização de emoções primárias encontra-se uma diferença significativa entre os 3 e os 5 anos com $p=,000$. Na total pontuação também se verifica diferenças significativas entre os 3 e os 6 anos com $p=,000$ e entre os 4 e os 6 anos de idade com $p=,002$.

Este estudo tem como terceiro objetivo investigar as percepções das educadoras de infância sobre a adaptação pessoal e social das crianças. É descrito na Tabela 9 as cinco questões que fazem parte do questionário dirigido às educadoras de infância, bem como os resultados obtidos.

Tabela 9

Percepção das educadoras de infância acerca da adaptação pessoal e social das crianças

	Adaptação	Controlo	Rendimento	Aceitação	Conflitividade
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
N	356	356	356	356	356
NR	18	18	18	18	18
Desvio Padrão	1,07	1,20	1,08	,955	1,30
Média	5,15	4,09	4,60	5,17	2,50
Mínimo	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00
Máximo	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00

1. Qual é o nível de adaptação da criança à escola?
2. Qual é o nível de controlo dos impulsos desta criança?
3. Qual é o nível de rendimento académico desta criança?
4. Qual é o nível de aceitação desta criança pelos colegas?
5. Qual é o nível de conflitividade desta criança?

Segundo os resultados obtidos é possível constatar que o valor mais elevado recai sobre a aceitação da criança pelos pares ($M= 5,17$; $DP=,955$), seguindo-se a adaptação ($M= 5,15$; $DP=1,07$), depois o rendimento académico ($M= 4,60$; $DP= 1,08$), posteriormente o controlo dos impulsos ($M= 4,09$; $DP= 1,20$) e por fim, a pontuar mais baixo a conflitividade ($M= 2,50$; $DP= 1,30$), apresentando um valor máximo de 6 em todos os níveis e um valor mínimo de 1 na adaptação, controlo, rendimento e conflitividade, e um valor mínimo de 2 na aceitação.

Análise inferencial

Para além das respostas às questões de investigação apresentadas anteriormente, através de correlação de Pearson, vamos verificar se existe relação entre as escalas do teste das crianças e o questionário das educadoras acerca da adaptação social e pessoal das crianças.

Na Tabela 10 é apresentada a correlação entre a perceção das educadoras de infância e as escalas do teste. Analisando a Tabela podemos observar no que diz respeito à primeira subescala perceção de emoções básicas que se correlaciona significativamente com todos os níveis, correlacionando-se de uma forma positiva com a adaptação ($r=,162$, $p= 0,01$), controlo ($r= ,138$, $p= 0,01$), rendimento ($r=,317$, $p=0,01$) e com a aceitação ($r=,163$, $p= 0,01$), e de uma forma negativa com a conflitividade ($r= -,242$, $p= 0,01$). Relativamente à segunda subescala perceção e valorização de emoções básicas correlaciona-se significativamente de uma forma positiva com a adaptação ($r=,177$, $p= 0,01$), controlo ($r=,111$, $p= 0,05$), rendimento ($r=,189$, $p= 0,01$) e aceitação ($r=,163$, $p= 0,01$). No que concerne ao total da pontuação podemos verificar a presença de correlações significativamente de forma positiva com a adaptação ($r=,214$, $p= 0,01$), controlo ($r=,162$, $p= 0,01$), rendimento ($r=,335$, $p= 0,01$) e aceitação

($r=,204$, $p= 0,01$), e de significativamente de uma forma negativa com a conflitividade ($r=-,228$, $p= 0,01$).

Tabela 10

Correlações entre a percepção das educadoras de infância e as escalas do teste

	Adaptação	Controlo	Rendimento	Aceitação	Conflitividade
Percepção de emoções básicas	,162**	,138**	,317**	,163**	-,242**
Percepção e valorização de emoções básicas	,177**	,111*	,189**	,163**	-,093
Total Pontuação	,214**	,162**	,335**	,204**	-,228**

*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

**A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Discussão

Realizada a apresentação dos resultados obtidos neste estudo, pretende-se neste capítulo efetuar a discussão, à luz da literatura consultada, tendo em conta as questões de investigação que foram inicialmente levantadas, e ainda referir algumas das limitações deste estudo e propostas para futuras investigações.

Com este estudo pretendeu-se avaliar a capacidade de perceber, expressar e valorizar as emoções nas crianças em idade pré-escolar, esta avaliação foi permissível através do teste denominado PERCEVAL-v. 2.0. Foi possível avaliar esta capacidade através de uma amostra constituída por 374 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, que frequentavam unidades de ensino pré-escolar público e privado da Região Autónoma da Madeira (RAM). Especificamente, o estudo visava verificar se as crianças conseguem identificar as emoções; se existem diferenças em função do género, do estabelecimento de

ensino público/privado e da idade; e teve ainda como último objetivo investigar as percepções das educadoras de infância sobre a adaptação pessoal e social das crianças.

Tendo em conta o objetivo geral, “avaliar a capacidade de perceber, expressar e valorizar as emoções nas crianças em idade pré-escolar” é de referir que ao longo do enquadramento teórico constatou-se a relevância da capacidade de compreensão emocional nas crianças na faixa etária do pré-escolar, sendo esta considerada por Denham (2007) e Pons e Harris (2005) fundamental para as crianças em idade pré-escolar serem capazes de iniciar e manter relacionamentos mais positivos, uma melhor adaptação ao contexto escolar, obterem um rendimento académico positivo, apresentam uma maior facilidade na aprendizagem, melhores relacionamentos com os outros, e ainda melhora a qualidade das brincadeiras da criança com os seus pares. Neste sentido torna-se essencial desenvolver esta competência desde tenra idade, embora a maioria das crianças de idade pré-escolar consigam identificar facilmente as emoções básicas (Denham & Couchoud, 1990).

Ao analisarmos os resultados obtidos em relação ao desempenho das crianças nas diferentes subescalas do teste, ao contrário do que era esperado, as crianças apresentaram um melhor desempenho na subescala percepção e valorização das emoções primárias do que na subescala percepção de emoções primárias, o resultado é idêntico aos encontrados por Magalhães (2015). Por outro lado, estes resultados contrariam os resultados obtidos no estudo realizado por Mestre e colaboradores (2011) em que as crianças obtiveram melhores resultados na subescala percepção de emoções primárias.

Em relação à primeira questão de investigação “Será que as crianças conseguem perceber, expressar e valorizar as emoções?”, observando os resultados obtidos nos itens da subescala percepção de emoções básicas verificamos que as crianças obtiveram uma maior percentagem de respostas certas na identificação das emoções da alegria e da tristeza, o que vai ao encontro da literatura, uma vez que diversos estudos demonstram que as expressões de

alegria e a tristeza são identificadas com maior facilidade e mais cedo pelas crianças (Denham,1998; Machado et al., 2008a; Magalhães, 2015; Mestre et al., 2011; Pons & Harris, 2004; Walden & Field, 1982) e, mais tarde, as expressões de nojo e surpresa (Machado et al., 2008a).

Observamos que as crianças apresentaram alguma confusão entre as emoções da raiva e o nojo, e entre as emoções do medo e da surpresa, e ainda entre as expressões de alegria e da surpresa, o que contraria os resultados obtidos noutros estudos em que as crianças demonstraram alguma confusão entre a tristeza e a raiva, e entre o medo e a tristeza (Bullock & Russell, 1986; Denham & Couchoud, 1990; De Sonville, Verschoor, Njiokiktjien, Veld, Toorenaar, & Vranken, 2002). No entanto, apresenta semelhanças aos resultados encontrados por Smiley e Huttenlocher (1989) em que as crianças evidenciaram alguma dificuldade em diferenciar entre as emoções do medo, surpresa e alegria.

A segunda questão de investigação deste estudo “Será que as meninas conseguem perceber, expressar e valorizar mais emoções do que os meninos?”, foi confirmada parcialmente, uma vez que os resultados indicam que o género feminino identifica as emoções mais corretamente do que o género masculino, mas, apenas na subescala perceção de emoções primárias (somente nesta subescala existiu diferenças estatisticamente significativas). Neste estudo, apesar de não serem significativas, as raparigas apresentaram pontuações mais elevadas do que os rapazes em todas as escalas. Estes resultados não vão ao encontro de diversos referenciais consultados por defenderem que as meninas possuem mais competência para identificarem emoções, corretamente, do que os meninos (Adams, Summers, & Christopherson, 1993; Boyatzis, Chazan, & Ting,1993; Brown & Dunn, 1996; Denham et al., 2002b; Dunn, Bretherton, & Munn, 1987; Halberstadt & Lozada, 2011; Martins, 2009; McClure, 2000; Petrides, Furnham, & Martin, 2004; Schulz et al., 2001; Schultz, Izard, & Ackerman, 2000). No entanto, os resultados obtidos neste estudo apresentam alguma

semelhança com investigações recentes em que não se verificaram diferenças significativas entre o género no conhecimento emocional (Albanese et al., 2007; Belachi & Farina, 2010; Farina, Albanese, & Pons, 2007; Ferreira, 2014; Guastello & Guastello, 2003; Gustafson, 2009; Mestre et al., 2011; Mostow et al., 2002; Roazzi et al., 2001; Santos, 2012). Já a investigação desenvolvida por Magalhães (2015) apresenta um resultado análogo ao obtido neste estudo.

A terceira questão de investigação deste estudo “Será que as crianças do estabelecimento de ensino privado conseguem perceber, expressar e valorizar mais emoções do que as crianças do estabelecimento de ensino público?”, foi parcialmente confirmada. Verificou-se que as crianças do ensino privado apresentaram valores mais elevados do que as crianças do ensino público, apenas na subescala perceção de emoções primárias, onde existiu diferenças estatisticamente significativas, o que confirma, parcialmente, o estudo realizado por Ricarte, Minervino, Roazzi, Dias, e Viana (2009) os quais que encontraram resultados mais elevados nas crianças dos jardins-de-infância privados.

Em relação ao conhecimento das emoções, os resultados revelaram que, consoante aumenta a idade das crianças, o conhecimento emocional também aumenta, o que vai ao encontro de estudos realizados anteriormente por Bueno (2008), Fine, Izard, e Trentacosta (2006), Machado e colaboradores (2008a), Magalhães (2015), Mestre e colaboradores (2011) e Saarni (2011).

Por fim, este estudo tinha como última questão “Quais são as perceções das educadoras de infância sobre a adaptação pessoal e social das crianças?”. Verificou-se correlações significativas entre o conhecimento das emoções com uma série de critérios externos, com base na perceção das educadoras de infância das respetivas crianças e que se encontram associados à adaptação social, bem como pessoal das crianças. Observou-se a

presença de correlações significativamente de forma positiva com a adaptação, controlo, rendimento e aceitação, e significativamente de uma forma negativa com a conflitividade.

Neste domínio, as crianças que possuem uma maior compreensão emocional das emoções básicas têm um melhor ajustamento social (Izard et al., 2001; Miller et al., 2005; Mostow et al., 2002), são mais aceites pelos pares (Erra, 2005), têm mais sucesso nas interações sociais (Denham, 2007; Denham & Holt, 1993; Izard, 2002; Machado, 2012; Miller et al., 2005; Mostow et al., 2002), têm uma maior adaptação ao contexto escolar, possuem um maior controlo da impulsividade, um melhor rendimento académico e, por fim, um menor nível de conflitividade (Mestre et al., 2011). Estes resultados mostram os diversos benefícios do desenvolvimento de competências emocionais, e sendo na fase da infância que, uma das principais tarefas de desenvolvimento das crianças consiste em construir e manter relações positivas com os pares, deste modo torna-se essencial o desenvolvimento desta competência desde tenra idade. Neste sentido, considera-se crucial existir estudos nesta área.

As investigações na fase pré-escolar ainda são poucos, desta forma este estudo contribuiu para a investigação científica acerca do conhecimento emocional em crianças de idade pré-escolar e da sua forte relação com fatores como a adaptação escolar, rendimento académico, aceitação pelos pares, controlo dos impulsos e conflitividade, neste sentido, este estudo contribui para a comunidade científica, uma vez que veio evidenciar a importância das emoções e a sua influência na adaptação pessoal e social das crianças, fornecendo dados que confirmam as relações enunciadas na literatura.

Com base nos resultados obtidos considera-se pertinente que a escola valorizasse a componente emocional das crianças, uma vez que as emoções influenciam as aprendizagens e não se centrasse apenas na aquisição de conhecimentos académicos. Nesta linha de pensamento, sendo os infantários/jardins-de-infância o primeiro espaço onde as crianças iniciam e estabelecem relacionamentos interpessoais, pensamos que é um espaço muito

relevante para o desenvolvimento de competências emocionais. Deste modo este contexto surge como um espaço privilegiado para desenvolver competências emocionais nas crianças (Morales & López-Zafra, 2009). As competências emocionais podem ser consideradas como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento de indivíduos que consigam ser capazes de criar e manter relacionamentos positivos, de se compreenderem a si próprios, bem como aos outros, seres mais íntegros e ainda pode ser uma forma de prevenir comportamentos de *bullying* no futuro.

Todas as investigações possuem limitações. O presente estudo não é exceção e apresenta algumas limitações como o facto do instrumento utilizado para avaliar a capacidade de perceber, expressar e valorizar as emoções em crianças com idade pré-escolar, ainda se encontrar numa fase inicial. Além disso, as limitações temporais não permitiram verificar a confiabilidade. Neste sentido, em futuras investigações, considera-se pertinente realizar uma análise da confiabilidade, sendo esta possível através da realização do teste-reteste, embora investigações anteriores tenham demonstrado uma boa fiabilidade.

Outra das limitações do estudo foi o facto de a amostra ter sido maioritariamente composta por crianças que frequentavam escolas privadas, ou seja, considera-se relevante uma amostra mais equilibrada com crianças do ensino privado e do ensino público, o que poderia proporcionar resultados diferentes. Neste sentido, em investigações futuras seria pertinente uma amostra mais homogénea em relação ao tipo de escola (privado/público), bem como em relação ao tipo de meio urbano e rural.

Uma outra limitação relaciona-se com o facto de os dados recolhidos através das educadoras, possuir por vezes a desvantagem de realizarem a avaliação de acordo com critérios de desejabilidade social, efeito pigmaleão, expetativas pessoais, entre outros fatores. Deste modo, como proposta para futuras investigações, sugere-se que as crianças sejam filmadas no recreio e em contexto de sala de aula. Seria também fundamental considerar

diferentes percepções, não apenas a percepção das educadoras de infância, mas também a percepção dos pais/cuidadores e ainda a percepção das auxiliares das crianças. Neste sentido sugere-se aplicar questionários aos pais/cuidadores e às auxiliares uma vez que as mesmas acompanham as crianças no recreio, de modo a obtermos mais informação sobre as crianças.

Como propostas para investigações futuras, seria interessante por exemplo desenvolver estudos que incluíssem outras variáveis, nomeadamente o envolvimento parental, o nível socioeconómico, e o número de irmãos.

Conclusões

Esta investigação teve como objetivo principal avaliar a capacidade de perceber, expressar e valorizar as emoções nas crianças em idade pré-escolar. Em torno do objetivo geral, foram levantadas seis questões. Especificamente, o estudo visava verificar se as crianças conseguem identificar as emoções; se existem diferenças em função do género, do estabelecimento de ensino público/privado e da idade; e teve ainda como último objetivo investigar as percepções das educadoras de infância sobre a adaptação pessoal e social das crianças.

À luz da revisão da literatura foi possível levantar diversas questões de investigação:

(1) Será que as crianças conseguem perceber, expressar e valorizar as emoções?

Em relação à primeira questão de investigação, os resultados deste estudo empírico demonstraram que as crianças em idade do pré-escolar identificam mais corretamente as expressões de alegria, seguindo-se a expressão de tristeza, e apresentaram uma maior dificuldade a identificar corretamente as emoções da raiva e do medo. Verificou-se ainda, que

as crianças apresentam alguma confusão entre as emoções da raiva e do nojo, e entre as emoções do medo e da surpresa.

(2) *Será que as meninas conseguem perceber, expressar e valorizar mais emoções do que os meninos?*

A segunda questão de investigação em relação às diferenças de género foi parcialmente confirmada. Isto é, os resultados revelaram que, na subescala perceção e valorização de emoções primárias, as raparigas conseguem identificar as emoções mais corretamente somente do que os rapazes, uma vez que apenas foram encontradas diferenças significativas nessa subescala. Contudo, o género feminino apresentou resultados superiores em todas as escalas do que o género masculino.

(3) *Será que as crianças do estabelecimento de ensino privado conseguem perceber, expressar e valorizar mais emoções do que as crianças do estabelecimento de ensino público?*

A terceira questão colocada nesta pesquisa, foi parcialmente confirmada, uma vez que os resultados apenas indicaram diferenças estatisticamente significativas na subescala perceção de emoções primárias, pois, as crianças que frequentam escolas privadas, conseguem identificar as emoções mais corretamente do que as crianças que frequentam escolas públicas.

(4) *Quais são as perceções das educadoras de infância sobre a adaptação pessoal e social das crianças?*

Por fim, na aceção das educadoras de infância, as crianças que identificam mais corretamente as emoções são percebidas pelas educadoras/es como sendo crianças com uma melhor adaptação ao contexto escolar, possuem maior controlo dos seus impulsos, têm um maior rendimento académico, são mais aceites pelos seus pares e possuem um menor nível de conflitividade.

Em suma, aquando a análise de resultados, podemos verificar que desde muito cedo as crianças são capazes de perceber as emoções básicas nomeadamente: a alegria, a tristeza, o medo, o nojo, a raiva e a surpresa, embora se verifique alguma confusão entre algumas emoções (ex: entre a raiva e o nojo e entre a surpresa e o medo). Neste estudo constatou-se que a competência emocional aumenta gradualmente consoante o aumento da idade da criança, e que esta competência nas crianças na faixa etária do pré-escolar encontra-se associada a uma melhor adaptação à escola, um rendimento académico positivo, apresentam maior controlo sobre os impulsos, são mais aceites pelos seus pares, por outro lado, está relacionada a um menor nível de conflitividade.

Conclui-se com esta investigação a relevância do desenvolvimento da capacidade de perceber, expressar e valorizar as emoções na idade pré-escolar para uma harmoniosa adaptação psicossocial.

Com os diversos resultados obtidos nesta investigação, espera-se que estes possam também contribuir para a construção e para a planificação de programas de intervenção centrados nas competências emocionais, sobretudo na idade pré-escolar com a finalidade de inculcar estas competências nas crianças desde cedo, sendo fundamental desenvolver e trabalhar a inteligência emocional nas crianças, precocemente, uma vez que nesta etapa existe uma maior plasticidade, onde as crianças aprendem com uma maior facilidade hábitos e conceitos.

Esta investigação pretende trazer um contributo também para os pais, na medida em que revelou a importância do desenvolvimento da competência emocional na criança, e uma vez que a família é o primeiro agente para a aprendizagem emocional, os pais poderão ajudar os seus filhos a desenvolverem estas competências e poderão ensiná-los a lidarem e a expressarem as suas emoções, bem como a reagir diante de situações variadas desde cedo.

Espera-se que o presente estudo contribua, igualmente, para que os educadores/as de infância desenvolvam atividades educativas tendo em conta o bem-estar emocional das crianças. Algumas sugestões poderiam ser dadas às educadoras de infância de modo a que utilizem diversas estratégias de modo a promover a inteligência emocional como por exemplo, ensinar as crianças a identificarem e a reconhecerem as emoções em si próprios e nos outros, bem como saber comunicá-las com os outros, e através de uma metodologia lúdica, recorrer a histórias, dramatização, análise de situações/comportamentos, jogos, canções, que possam contribuir para o desenvolvimento das competências emocionais das crianças.

Por fim, espera-se que esta investigação represente um contributo para a ampliação dos estudos sobre as emoções na etapa pré-escolar realizados a nível regional.

Referências

- Aali, S. B., Yazdi, S. A. A., Eidi, H., & Moghise, N. (2015). The Association between functional-emotional development and creative thinking in preschool children. *International Journal of Applied Behavioral Sciences (IJABS)*, 2(2), 1-7.
- Adams, G. R., Summers, M., & Christopherson, V. A. (1993). Age and gender differences in preschool children's identification of the emotions of others: A brief report. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 25(1), 97.
- Albanese, O., De Stasio, S., Chicchio, C., Fiorilli, C., & Pons, F. (2010). Emotion Comprehension: The Impact of Nonverbal Intelligence. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(2), 101- 115.doi: 10.1080/00221320903548084.
- Albanese, O., Molina, P., Gavazzi, I. G., De Stasio, S., Farina, E., Fiorilli, C., Antoniotti, C., Arati, L., & Di Chiacchio, C. (2007). The assessment of emotion understanding: the Italian standardization of the Test of Emotion Comprehension (TEC). In V. Zammuner & C. Galli (Eds.), *Giornata di studio sulle emozioni* (pp. 44-47). Padova: CLEUP.
- Alves, C. M. G. (2013). *Inteligência Emocional em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem: Uma Perspetiva Educativa*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus).
- Alves, D., Cruz, O., Duarte, C., & Martins, R. (2008). Escala de Avaliação do conhecimento Emocional (EACE). In A.P. Noronha, C. Machado, L.S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Coor.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilibrios.
- André, C., & Lelord, F. (2002). *A força das emoções*. Cascais: Editora Pergaminho.

- Ávila, C. E. G., & Cárdenas, N. L. O. (2015). *Cultivando la Vida Emocional en la Primera Infancia a partir de una Estrategia Basada en Música y Cuentos*. (Master's Thesis, Universidad de la Sabana, Cundinamarca).
- Bangun, Y. R., & Iswari, K. R. (2015). Searching for Emotional Intelligence Measurement in Indonesia Context with Innovative Approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 169, 337-345.
- Barbosa-Ducharne, M., & Costa, J. (2012). Parentalidade e conhecimento emocional de crianças de idade pré-escolar adotadas. *Revista AMAzônica*, 8(1), 53-79.
- Barden, C., Zelko, F. A., & Duncan, S. W. (1980). Children's consensual knowledge about the experiential determinants of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5), 968-976.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Belacchi, C., & Farina, E. (2010). Prosocial/Hostile Roles and Emotion Comprehension in Preschoolers. *Aggressive Behavior*, 36, 371-389. doi: 10.1002/ab.20361
- Bennett, D. S., Bendersky, M., & Lewis, M. (2005). Antecedents of emotion knowledge: Predictors of individual differences in young children. *Cognition and Emotion*, 19(3), 375-396.
- Berking, M., & Whitley, B. (2014). *Emotion Regulation: Definition and Relevance for Mental Health*. New York: Springer.

- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology, 35*(1), 61-79.
- Blair, R. J. R., & Coles, M. (2000). Expression recognition and behavioural problems in early adolescence. *Cognitive Development, 15*(4), 421-434.
- Bouças, F., & Faria, L. (2010). Competência emocional e satisfação com o voluntariado que inter-relações em voluntários portugueses? In L.A. Almeida, B.D. Silva, & Caires (Orgs.), *Atas do I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em contextos educativos"* (pp.520-534). Braga: Universidade do Minho.
- Boyatzis, C. J., Chazan, E., & Ting, C. Z. (1993). Preschool children's decoding of facial emotions. *The Journal of Genetic Psychology, 154* (3), 375-382.
- Boyatzis, C. J., & Satyaprasad, C. (1994). Children's facial and gestural decoding and encoding: Relations between skills and with popularity. *Journal of Nonverbal Behavior, 18*(1), 37-55.
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*, 1-27.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences, 36*(6), 1387-1402.
- Brazelton, T., & Cramer, B. (2002). *A relação mais precoce: os pais, os bebés e a interacção precoce*. Lisboa: Terramar.
- Brown, J. R., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development, 67*, 789-802.
- Bueno, J. M. H. (2008). *Construção de um Instrumento para Avaliação da Inteligência Emocional em Crianças*. (Tese de Doutoramento, Universidade São Francisco, Itatiba).

- Bullock, M., & Russell, J. A. (1986). Concepts of emotion in developmental psychology. In C. E. Izard & P. B. Read (Eds.), *Measuring emotions in infants and children* (Vol. 2, pp. 203-237). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cardoso, M. R. C. P. (2011). *Compreensão emocional: A compreensão causal das emoções em crianças de idade escolar*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa).
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28(3), 338.
- Caruso, D. R., & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 79(2), 306-320.
- Carvalho, O. S. G. (2012). *Inteligência Emocional. Um estudo com crianças de 5 e 6 anos*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Funchal).
- Carvalho, V. M. C. (2011). *Inteligência Social em Alunos do 8º ano: Implicações para o Questionamento Ético dos Projectos de Vida*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga).
- Catarreira, C. S. S. R. (2015). *As emoções das crianças em contexto de educação pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre).
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2011). *Research methods, design, and analysis*. Pearson: Boston.
- Climie, E. (2012). *Emotional intelligence and social skill abilities in children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Calgary).
- Couceiro, A., Ferreira, A., & Ferreira, L. (2006). MSCEIT: Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test – Ensaio de tradução. In C. Machado, L. Almeida, M. Guisande, M. Gonçalves, & V. Ramalho (coord.), *XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 937-941). Braga: Psiquilíbrios.

- Cruz, C., & Pocinho, M. (2011). Avaliação das Competências Parentais em crianças Portuguesas dos 3 aos 6 anos. *Mosaico*, 47, 5-11.
- Cruz, I., & Pocinho, M. (2012). As Competências Parentais e as Emoções das Crianças. *Revista Diversidades*, 3(37), 23-26.
- Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa: As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Davies, K., Lane, A., Devonport, T., & Scott, J. (2010). Validity and Reliability of a Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10). *Journal Of Individual Differences*, 31(4), 198-208. doi:10.1027/1614-0001/a000028
- Denham, S. A. (1986). Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation. *Child Development*, 57(1), 194-201.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behaviour*, 11, 1-48.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Denham, S. A., Blair, K. A., Schmidt, M., & DeMulder, E. (2002a). Compromised emotional competence: seeds of violence sown early? *American Journal of Orthopsychiatry*, 72(1), 70-82. doi: 10.1037//0002-9432.72.1.70
- Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamada, H., & Mason, T. (2002b). Preschool understanding of emotions: contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 901–916. doi: 10.1111/1469-7610.00139

- Denham, S. A., & Couchoud, E. (1990). Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal*, 20, 171-192.
- Denham, S. A., & Holt, R. W. (1993). Preschooler's likability as cause or consequence of their social behavior. *Developmental Psychology*, 29(2), 271-275.
- Denham, S. A., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C., & DeMulder, E. (2001). Preschoolers at play: Co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 290-301.
doi:10.1080/016502501143000067
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, 1145-1152.
- De Sonnevile, L. M. J., Verschoor, C. A., Njiokiktjien, C., Veld, V. O., Toorenaar, N., & Vranken, M. (2002). Facial identity and facial emotions: speed, accuracy, and processing strategies in children and adults. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 24(2), 200-213.
- De Stasio, S., Fiorilli, C., Di Chiacchio, C., & Albanese, O. (2007). Children's emotion understanding: effects of age and language. In V. Zammuner, & C. Galli (Eds.), *Giornata di studio sulle emozioni* (p. 90). Padova: CLEUP.
- Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23, 132-139.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 124-129.
- Erra, M, S, R. C. (2005). *Introdução de um Programa de Orientação Sócio-Afectiva em Crianças de Idade Pré-Escolar: Modificação das Relações Interpessoais*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada).

- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 937-948.
- Farina, E., Albanese, O., & Pons, F. (2007). Making inferences and individual differences in emotion understanding. *Psychology of language and communication*, 11 (2), 3-19.
Retrieved from http://www.plc.psychologia.pl/plc/contents/fulltext/11-2_1.pdf
- Farina, E., & Belacchi, C. (2014). The relationship between emotional competence and hostile/prosocial behavior in Albanian preschoolers: An exploratory study. *School Psychology International*, 35(5), 475-484.
- Farrell, G. (2015). *The Relationship Between Parenting Style and the Level of Emotional Intelligence in Preschool-Aged Children*. (Doctoral Dissertation, Philadelphia College of Osteopathic Medicine).
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 421-436.
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Cabello, R. (2008). *Inteligencia emocional: concepto, modelos e implicaciones educativas* (pp. 13-33). Madrid: Ed. Pirámide.
- Ferreira, A. P. F. (2015). *Um olhar sobre os comportamentos sociais e não-sociais de crianças em idade pré-escolar: contributos da compreensão das emoções e da competência verbal*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa - ISCTE-IUL).
- Ferreira, P. S. O. (2014). *A relação entre a qualidade da vinculação e o desenvolvimento emocional de crianças em idade pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário- ISPA, Lisboa).

- Fine, S. E., Izard, C. E., & Trentacosta, C. J. (2006). Emotion situation knowledge in elementary school: Models of longitudinal growth and preschool correlates. *Social Development, 15*(4), 730-751.
- Fino, M. C. N. (2011). *A Inteligência Emocional na Prática Educativa do Pré-Escolar: Um estudo etnográfico*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Funchal).
- Franco, M. (2012). Inteligência Emocional: Duas décadas de discussão? In M. Franco (Coord.), *Inteligência Emocional: Investigação e Intervenção*. Simpósio realizado no II Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos da Universidade do Minho, Braga.
- Franco, M. G. (2007). Inteligência Emocional, Modelos, instrumentos de avaliação e limites. in A. A. Candeias & L. S. Almeida (Coord.). *Inteligência Humana*. 1 (pp. 73-96). Coimbra: Quarteto.
- Franco, M. G., & Rodrigues, E. M. (2015). Resolução de Conflitos e a Compreensão Emocional em Crianças do Pré-Escolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 2*, 1-6. doi: 10.17979/reipe.2015.0.02.449
- Franco, M. G. S. E. C. (2003). *A gestão das emoções na sala de aula: Projecto de modificações das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Doutoramento, Universidade da Madeira, Funchal).
- Freitas, L. C. V. (2012). *A Inteligência Emocional e a Leitura. Um estudo com crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Funchal).
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência Emocional*. Lisboa. Sociedade Industrial Gráfica, Lda.
- Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

- Gosselin, P. (2005). Le décodage de l'expression faciale des émotions au cours de l'enfance. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 46(3), 126-138.
- Guastello, D. D., & Guastello, S. J. (2003). Androgyny, gender role behavior, and emotional intelligence among college students and their parents. *Sex Roles*, 49(11-12), 663- 673. doi: 0360-0025/03/1200-0663/0
- Gustafson, E. (2009). *The emotion comprehension test: selected psychometric properties of a new measure of emotion understandign for preschoolers*. (Master's thesis). Retrieved from de Digital Repository at the University of Maryland <http://hdl.handle.net/1903/10033>
- Halberstadt, A. G., & Lozada, F. T. (2011). Emotion development in infancy through the lens of culture. *Emotion Review*, 3(2), 158-168.
- Hedlung, J., & Sternberg, R. (2000). Too many inteliggences? Integrating social, emotional and practical intelligence (In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 136-167). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hilário, A. R. L. (2012). *Práticas de Educação Emocional no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Beja, Beja).
- Houzel, D., Emmanuelli, M., & Moggio, F. (2004). *Dicionário de psicopatologia da criança e do adolescente*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Hughes, C., Dunn, J., & White, A. (1998). Trick or treat?: Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in “hard-to-manage” preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(7), 981-994.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., & Wolpert, M. (2011). *Measures of Social and Emotional Skills for Children and Young People: A*

- Systematic Review. *Educational and Psychological Measurement*, 71(4), 617–637.
doi: 10.1177/0013164410382896
- Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. New York: Meredith Corporation.
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128(5), 796-824. doi: 10.1037//0033-2909.128.5.796
- Izard, C. E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23. doi: 10.1111/1467-9280.00304
- Izard, C. E., & Malatesta, C. Z. (1987). Perspectives on emotional development I: Differential emotions theory of early emotional development. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (2nd ed., pp. 494–554). New York: Wiley.
- Izard, C. E., Schultz, D., Fine, S. E., Youngstrom, E., & Ackerman, B. P. (2000). Temperament, cognitive ability, emotion knowledge, and adaptive social behaviour. *Imagination, Cognition and Personality*, 19(4), 305-330.
- Jardim, S. M. M. (2013). *A Escolha dos Líderes e a Compreensão Emocional na Educação Pré-Escolar*. (Tese de Mestrado, Universidade da Madeira, Funchal).
- Kemper, T. D. (2004). *Social models in the explanations of emotions*. In M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (Eds.) *Handbook of emotions*, 2nd. ed. (pp.45-58) New York: The Guilford Press.
- Kok, C. A. (2013). *Happiness at work: are job satisfaction, job self-efficacy and trait emotional intelligence related?*. (Masters's thesis). University of South Africa.
- Kyung-Hee, K., & Kyoung-Hoe, K. (1998). A preliminary study on the development of emotional intelligence rating scale for preschool children. *Korean Journal of Developmental Psychology*, 11(2), 31-48.

- Lagattuta, K. H., Wellman, H. M., & Flavell, J. H. (1997). Preschoolers' Understanding of the Link between Thinking and Feeling: Cognitive Cuing and Emotional Change. *Child Development, 68*(6), 1081-1104.
- Leite, M. P. L. C. (2014). *Ação pedagógica e desenvolvimento da inteligência emocional na infância: Reflexão e partilha de uma prática*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti).
- Machado, A. P. O. M. (2012). *O conhecimento emocional e o desenvolvimento sócio-emocional em crianças de idade pré-escolar*. (Dissertação de Doutoramento, Instituto Universitário - ISPA, Lisboa).
- Machado, P., Veríssimo, M., & Denham, S. (2012). O teste de Conhecimento das Emoções para crianças de idade pré-escolar. *Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica, 1*(34), 201 – 222.
- Machado, P., Veríssimo, M., Monteiro, L., Torres, N., Peceguina, I., & Santos, A. J. (2008a). A Avaliação do Conhecimento das Emoções em Crianças. Anais da XIII Conferência Internacional. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Universidade do Minho, Campus de Gualtar, Braga.
- Machado, P., Veríssimo, M., Santos, A. J., & Rolão, T. (2008b). *Efeitos directos e indirectos do conhecimento das emoções sobre a reputação social em crianças do pré-escolar*. Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da Educação (U.I.P.C.D.E). Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA).
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A.J., & Rolão, T. (2008c). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica, 26*(3), 463- 478.
- Magalhães, S. G. (2015). *Pré-validação de um teste de emoções na idade pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Funchal).

- Marques, I. L. B. (2013). *Diferenças de Género nas Representações de Vinculação e no Conhecimento Emocional em Crianças de Idade Pré-Escolar*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário- ISPA, Lisboa).
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and individual differences, 49*(6), 554-564.
- Martins, R. (2009). *Conhecimento Emocional e Temperamento em Crianças de Idade Pré-Escolar: Um Estudo Exploratório*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto).
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology, 59*, 507-536. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Competing models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (2nd ed., pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004a). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological inquiry, 15*(3), 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004b). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test: Youth Version-Research Edition (MSCEIT-YV (R))*. Toronto, Ontario: Multi-Health Systems, Inc.
- McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin, 126*(3), 424-453.

- Mestre, J. M., Guil, R., Martínez–Cabañas, F., Larrán, C., & González, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 37–54.
- Miller, A. L., Gouley, K. K., Seifer, E. P., Zakriski, A., Eguia, M., & Vergnani, M. (2005). Emotion knowledge skills in low-income elementary school children: Associations with social status and peer experiences. *Social Development*, 14(4), 638-651.
- Minervino, C.A., Roazzi, A., Dias, M.G., & Roazzi, M. (2010). Versão computadorizada do Teste de Compreensão das Emoções. In M.C. Joly, & C.T., Reppold (Ed.), *Testes informatizados para a avaliação psicológica e educação* (E-book). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Monteiro, N. (2009). *Inteligência Emocional: Validação de construto do MSCEIT numa amostra portuguesa*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa).
- Morales, M., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41(1), 69-79.
- Moreira, P. (2010). *Ser Professor: competências básicas 3 – Emoções positivas e regulação emocional*. Porto: Porto Editora.
- Mostow, A. J., Izard, C. E., Fine, S., & Trentacosta, C. J. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73(6), 1775-1787. doi: 10.1111/1467-8624.00505
- Muijs, D. (2010). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage Publications.

- Noronha, A. P. P., Primi, R., Freitas, F. A. D., & Dantas, M. A. (2007). Item analysis of the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test: strategic area. *Psicologia em Estudo, 12*(2), 415-422.
- Nunes, J. F. S. (2012). *A compreensão das emoções em crianças dos 9 aos 11 anos – Estudo da adaptação portuguesa do TEC*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra).
- Pereira, C. J. C. (2011). *A Criança e as Emoções na Escola dos Corações: Um estudo sobre a eficácia de um programa de desenvolvimento do conhecimento emocional*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Funchal).
- Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the trait emotional intelligence questionnaires (TEIQue)*.
- Petrides, K. V., Furnham, A., & Martin, G. N. (2004). Estimates of Emotional and Psychometric Intelligence: Evidence for Gender-Based Stereotypes. *Journal of Social Psychology, 144*(2), 149-162.
- Petrides, K. V., Vernon, P., Schermer, J., & Veselka, L. (2011). Trait Emotional Intelligence and the Dark Triad Traits of Personality. *Twin Research And Human Genetics, 14*(1), 35-41. doi:10.1375/twin.14.1.35
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacherchild relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology, 7*(2), 295-312.
- Pires, H., Candeias, A., Franco, G., Rebocho, M., Barahona, H., Charrua, M., Matos, O., & Oliveira, M. (2008). Bar-On – Investário de Quociente Emocional (BarOn IQE) Estudos portugueses com crianças dos 7 aos 11 anos e seus pais. In A.P. Noronha, C. Machado, L.S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Coor.), *Actas da*

XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Braga: Psiquilibrios.

Plutchik, R. (2003). *Emotions and life*. Washington: American Psychological Association.

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

Pons, F., Harris, P., & 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

Primi, R. (2003). Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. *Avaliação Psicológica*, *2*(1), 67-77.

Primi, R., Bueno, J. M., & Muniz, M. (2006). Inteligência emocional: validade convergente e discriminante do MSCEIT com a BPR-5 e o 16PF. *Psicologia Ciência profissão*, *26*(1), 26-45.

Qualter, P., Gardner, K., J., & Whiteley, H. E. (2007). Emotional intelligence: Review of research and educational implications. *Pastoral Care in Education*, *25*(1), 11-20.

Queirós, M., Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Queirós, P. (2010). Ajuste Emocional e Saúde Mental no Jovem Adulto. In *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 1095-1107). Braga: Universidade do Minho.

Queirós, M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Carral, J., & Queirós, P. (2005). Validação e fiabilidade da versão portuguesa modificada da trait-meta-mood scale. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, *9*(1), 199-216.

Rebelo, A., Verissimo, M., Maló-Machado, P., & Silva, F. (2013). A Segurança dos Modelos Internos e o Conhecimento Emocional nas Crianças de Idade Pré-Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *26*(3), 591-598.

- Ricarte, M. D., Minervino, C. M., Roazzi, A., Dias, M. G. B., & Viana, D. N. M. (2009). *Crianças e suas emoções: análise da capacidade de reconhecimento das emoções (resumo)*. Trabalho apresentado no IV Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica, Campinas, Brasil.
- Rieffe, C., Terwogt, M. M., & Cowan, R. (2005). Children's understanding of mental states as causes of emotions. *Infant and Child Development, 14*, 259-272.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Salovey, P. (2008). Measuring emotional intelligence as a mental ability in adults and children. In G. J. Boyle, G. Mathews, & D. H. Saklofske (Eds.), *Personality Theory and Assessment* (pp. 440-460). Los Angeles: Sage Publications Inc.
- 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 (test of 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: Psiquilíbrios.
- Roazzi, A., Federicci, F. C. B., & Wilson, M. (2001). A estrutura primitiva da representação social do medo. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 14*(1), 57-72.
- Roberts, R. D., Flores-Mendoza, C. E. F., & Nascimento, E. (2002). Inteligência Emocional: Um Constructo Científico. *Paidéia, 12*(23), 77-92.
- Rocha, A., Melo, M., dos Santos, N., & Candeias, A. (2007). Emotional intelligence view 360 questionnaire. Estudos psicométricos com profissionais portugueses. In A. Candeias, & L. Almeida (eds.), *Inteligência Humana* (Vol. I, pp. 449-484). Coimbra: Quarteto.
- Russell, J. A., & Widen, S. C. (2002). A label superiority effect in children's categorization of facial expressions. *Social Development, 11*(1), 30-52.

- Russo, P. M., Mancini, G., Trombini, E., Baldaro, B., Mavroveli, S., & Petrides, K. V. (2012). Trait emotional intelligence and the Big Five: A study on Italian children and preadolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*, 274-283.
doi:10.1177/0734282911426412
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.
- Saarni, C. (2011). Emotional development in childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development, 1-7*.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.
- Santos, N. L., & Faria, L. (2005). Inteligência Emocional: adaptação do Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) ao contexto português. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Fernando Pessoa, 2*, 275-289.
- Santos, N. N. (2012). *Inteligência Emocional: A compreensão das emoções em crianças do pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Funchal).
- Schaffer, R. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Magee, K. D., & Spritz, B. (2001). Emotional Competence and Early School Adjustment: A Study of Preschoolers at Risk. *Early Education and Development, 12*(1), 73-96.

- Schultz, D., Izard, C. E., & Ackerman, B. P. (2000). Children's anger attribution bias: Relations to family environment and social adjustment. *Social Development, 9*(3), 284-301.
- Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge in Economically Disadvantaged Children: Self-regulatory Antecedents and Relations to Social Difficulties and Withdrawal. *Development and Psychopathology, 13*(1), 53-67. doi: 10.1017/S0954579401001043
- Schultz, D., Izard, C. E., & Bear, G. (2004). Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and psychopathology, 16*(2), 371-388.
- Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, J. L., & Dornhheim, J. (1998). *Development and validation of a measure of emotional intelligence. Personality and Individual Differences* (pp. 67-177). Lauderdale, U.S.A.: Pergamon.
- Sidera, F., & Amadó, A. (2011). Children's understanding of pretend emotions. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology:INFAD. Revista de Psicología, 1*(1), 111-118.
- Silva, E. P., & Franco, G. (2014). Relação entre a inteligência emocional e o rendimento escolar em crianças do 1.º ciclo básico do ensino básico da RAM. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(2), 419-428.
- Smiley, P., & Huttenlocher, J. (1989). Young children's acquisition of emotion concepts. In C. Saarni, & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion*. New York: Cambridge University Press.
- Soares, G., & Pocinho, M. (2013). Emoções e liderança escolar: um estudo com conselhos executivos das escolas públicas portuguesas. *Revista Iberoamericana de Educación, 61*(4), 1-11.

- Soares, I. (2009). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (2ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Sousa, R. L. V. (2011). *Inteligência Emocional dos Professores e Vulnerabilidade ao Stress em Contexto Escolar*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Funchal).
- Stegge, H., & Terwogt, M. (2007). Awareness and regulation of emotion in typical and atypical development. In J. Gross, (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 269-282). New York: Guilford Press.
- Sullivan, A. K. (1999). The Emotional Intelligence Scale for Children. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 60, 1-40.
- Walden, T. A., & Field, T. M. (1982). Discrimination of facial expressions by preschool children. *Child Development*, 53, 1312-1319.
- Wellman, H. M., & Banerjee, M. (1991). Mind and emotion: Children's understanding of the emotional consequences of beliefs and desires. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 191-214.
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschooler's freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology*, 39 (1), 114-128.
- Woyciekoski, C., & Hutz, C. (2010). Inteligência emocional avaliada por autorrelato difere do construto personalidade?. *Psico-USF*, 15(2), 151-159.

Anexos

Anexo 1. Pedido de autorização à Secretaria Regional de Educação

Exmo. Senhor Diretor de Serviços
de Investigação, Formação e Inovação Educacional
Doutor Bernardo Lage Valério

Funchal, 20 de Março de 2015

Assunto: Pedido de Autorização para aplicação de testes e de questionários para os projetos de dissertação intitulados “Avaliação da capacidade de perceber, expressar e valorizar emoções nas crianças em idade pré-escolar” e “Pré-validação de um teste de emoções na idade pré-escolar”.

Ana Sofia Freitas Romão e Sara Guimarães de Magalhães, estudantes do segundo ano de Mestrado em Psicologia da Educação, na Universidade da Madeira, a iniciarem o estudo no âmbito da dissertação de mestrado em Psicologia da Educação, cujo objetivo geral consiste em “avaliar a capacidade de perceber, expressar e valorizar emoções das crianças em idade pré-escolar”, sob orientação da Professora Doutora Margarida Pocinho e da Professora Doutora Regina Capelo, docentes da Universidade da Madeira, por este meio, vêm solicitar a V. Ex.^a autorização para a aplicação dos questionários, em anexo, às crianças em idade pré-escolar e às respectivas educadoras de infância, nos seguintes infantários e jardins-de-infância: Nossa Senhora da Conceição; Sapatinho; Refúgio do Bebê I; Refúgio do Bebê II; Canto dos Reguilas; Toca dos Traquinas; Semi-internato de Santa Clara; e Externato Princesa Dona Maria Amélia.

Será igualmente solicitada autorização aos diretores dos infantários/jardins-de-infância selecionados para a recolha dos dados, bem como o consentimento informado aos encarregados de educação e educadores(as) de infância e garantindo a confidencialidade e o anonimato dos participantes.

Aguardando a Vossa atenção,
Com os meus melhores cumprimentos,

As discentes

Ana Sofia Romão _____

Sara Magalhães _____

Anexo 2. Autorização da Secretaria Regional de Educação



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Direção Regional de Educação
GGAD

SAÍDA	PROCESSO(S)	DATA
Of. 2.608	5.68 0.0	27-10-2015

Exma. Senhora
D. Ana Sofia Freitas Romão
sofia_romao_17@hotmail.com

ASSUNTO: **Autorização para a aplicação de testes e de questionários para os projetos de dissertação intitulados "Avaliação da capacidade de perceber, expressar e valorizar emoções nas crianças em idade pré-escolar" e "Pré-validação de um teste de emoções na idade pré-escolar"**

Na sequência da vossa solicitação, e por despacho do Diretor Regional de Educação, de 14/1/2015, informa-se Vossa Excelência de que foi deferido o pedido para aplicar os testes e questionários nos Infântários [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED] e [REDACTED], submetidos ao consentimento livre e informado dos pais das crianças e da anuência do/as educador/as.

Mais se informa Vossa Excelência da necessidade de contactar os órgãos de gestão das escolas, para efeitos da operacionalização do estudo.

Com os melhores cumprimentos,

O Diretor de Serviços de Investigação,
Formação e Inovação Educacional


(Bernardo Lage Valério)

Na resposta indicar a eNossa referencial. Em cada ofício tratar só de um assunto.

BV/CB

Anexo 3. Pedido de autorização dirigido aos diretores dos infantários

Exmo(a). Senhor(a)

Diretor(a) do infantário XXXXX

Assunto: Pedido de Autorização para aplicação de testes e de questionários para o projeto de dissertação intitulado “Avaliação da capacidade de perceber, expressar e valorizar emoções nas crianças em idade pré-escolar”.

Eu, Ana Sofia Freitas Romão, sou estudante do segundo ano de Mestrado em Psicologia da Educação, na Universidade da Madeira, encontro-me na fase inicial da respetiva dissertação, cujo objetivo geral desta investigação é “avaliar a capacidade de perceber, expressar e valorizar emoções das crianças em idade pré-escolar”, sob a orientação da Professora Doutora Margarida Pocinho e da Professora Doutora Regina Capelo, docentes da Universidade da Madeira.

Esta investigação inclui a aplicação de um instrumento destinado a avaliar a capacidade de perceber, expressar e valorizar emoções nas crianças em idade pré-escolar e um questionário sobre diversas questões relacionadas com a adaptação pessoal e social das crianças às respetivas educadoras.

Após ter solicitado a autorização à SER, venho por este meio requerer a autorização para a aplicação dos referidos testes aos alunos da faixa etária dos 3 aos 5/6 anos da vossa instituição, e os questionários aos(as) educadores(as) de infância para concretizar a respetiva investigação. Os dados obtidos serão tratados coletivamente, sendo que será garantida a confidencialidade e o anonimato dos participantes.

Com os meus melhores cumprimentos,

Ana Sofia Romão

Autorizo a presente investigação a ser desenvolvida neste estabelecimento

Diretor(a) do infantário

Anexo 5. Folha de respostas do teste PERCEVAL-v. 2.0
















Eu, Ana Romão, estudante do segundo ano de Mestrado em Psicologia da Educação, na Universidade da Madeira, a iniciar o estudo no âmbito da dissertação de mestrado, cujo objetivo geral consiste em “avaliar a capacidade de perceber, expressar e valorizar emoções das crianças em idade pré-escolar”. Esta investigação inclui a aplicação de um questionário destinado a avaliar a capacidade de perceber, expressar e valorizar emoções aos alunos da faixa etária dos 3 aos 5/6 anos e um questionário às respetivas educadoras. Os dados obtidos serão tratados coletivamente, sendo que será garantida a confidencialidade e o anonimato dos participantes.

Nome _____ Idade _____ Sexo H _ M _

Escola _____

Instruções: Sente-se próximo da criança e vá lendo um a um o diapositivo. Assegure-se que a criança o compreende. Procure não incentivar a criança a uma resposta concreta. Quando a criança assinalar no écran aponte a resposta na folha de registo.

Se muda de opinião ou se realiza algum comentário anote-o no espaço de observações.

1		A B C D E F	
2		CRIS TINA NS/NC	
3		A B C D E F	
4		CRIS TINA NS/NC	
5		A B C D E F	
6		CRIS TINA NS/NC	
7		A B C D E F	
8		CRIS TINA NS/NC	
9		A B C D E F	
10		CRIS TINA NS/NC	
11		A B C D E F	
12		CRIS TINA NS/NC	
13		A B C D E F	
14		CRIS TINA NS/NC	
15		A B C D E F	
16		A B C D E F	

Anexo 6. Questionário das educadoras de infância

Estabelecimento _____

Turma/Sala _____

Eu, Ana Romão, estudante do segundo ano de Mestrado em Psicologia da Educação, na Universidade da Madeira, a iniciar o estudo no âmbito da dissertação de mestrado, cujo objetivo geral consiste em “avaliar a capacidade de perceber, expressar e valorizar emoções das crianças em idade pré-escolar”. Este questionário destina-se ao estudo que pretende a validação de um teste para avaliar a capacidade de perceber, expressar e valorizar as emoções, em crianças na etapa pré-escolar. Será garantida a confidencialidade e o anonimato dos participantes. Por favor, leia cada uma das questões e assinale apenas uma opção.

Numa escala de 1 (nada ou quase nada) a 6 (completamente), com um círculo, indique:

1 – Qual é o nível de adaptação da criança à escola?

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6

2 – Qual é o nível de controlo dos impulsos desta criança?

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6

3 – Qual é o nível de rendimento académico desta criança?

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6

4 – Qual é o nível de aceitação desta criança pelos colegas?

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6

5 – Qual é o nível de conflitividade desta criança?

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6

Verifique, por favor, se respondeu a todas as questões. O seu contributo é muito importante para este estudo.

Muito Obrigada!

Anexo 7. Tabela 6. Teste de amostras independentes para o género

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		Test-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig	t	df	Sig. 2extre midade s	Diferen ça média	Erro padrão de diferen ça	I nferior	Superi or
Subescala Perceção de emoções primárias	Variâncias iguais assumidas	,803	,371	-,499	372	,618	-1,014	2,031	-5,007	2,980
	Variâncias iguais não assumidas			-4,97	361,103	,619	-1,014	2,039	-5,023	2,995
Subescala Perceção e valorizaçã o de emoções primárias	Variâncias iguais assumidas	2,996	,084	-2,261	372	,024	-3,336	1,476	-6,237	-,434
	Variâncias iguais não assumidas			-2,265	370,815	,024	-3,336	1,473	-6,232	-,440
Total Pontuação	Variâncias iguais assumidas	1,078	,300	-1,659	372	,098	-2,301	1,387	-5,028	,426
	Variâncias iguais não assumidas			-1,653	361,676	,099	-2,301	1,392	-5,037	,436

Anexo 8. Tabela 7. Teste de amostras independentes para o tipo de escola

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		Test-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig	t	df	Sig. 2extremidades	Diferença média	Erro padrão de diferença	I inferior	Superior
Subescala Percepção de emoções primárias	Variâncias iguais assumidas	,007	,936	2,707	372	,007	6,665	2,462	1,824	11,505
	Variâncias iguais não assumidas			2,667	120,658	,009	6,665	2,499	1,718	11,612
Subescala Percepção e valorização de emoções primárias	Variâncias iguais assumidas	,717	,398	-1,158	372	,248	-2,101	1,814	-5,669	1,467
	Variâncias iguais não assumidas			-1,156	122,744	,250	-2,101	1,818	-5,699	1,497
Total Pontuação	Variâncias iguais assumidas	,778	,378	1,474	372	,141	2,502	1,698	-,837	5,841
	Variâncias iguais não assumidas			1,390	114,435	,167	2,502	1,800	-1,063	6,067

Anexo 9. Tabela 8. ANOVA da percentagem de respostas certas por idade nas três escalas

		df	F	Sig.
Subescala Percepção de emoções básicas	Entre Grupos	3	29,5	,000
	Nos Grupos	370		
	Total	373		
Subescala Percepção e valorização de emoções básicas	Entre Grupos	3	8,51	,000
	Nos Grupos	370		
	Total	373		
Total Pontuação	Entre Grupos	3	31,6	,000
	Nos Grupos	370		
	Total	373		

Anexo 10. Tabela 8. Comparações múltiplas (teste de Bonferroni) consoante a idade nas três escalas

Comparações múltiplas							
Bonferroni							
Variável dependente	Idade	Idade	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Limite inferior	Limite superior
Subescala Perceção de emoções primárias	3	4	-12,207*	2,247	,000	-18,17	-6,25
		5	-19,439*	2,371	,000	-25,73	-13,15
		6	-23,979*	3,630	,000	-33,61	-14,35
	4	3	12,207*	2,247	,000	6,25	18,17
		5	-7,232*	2,422	,018	-13,66	-,81
		6	-11,773*	3,663	,009	-21,49	-2,06
	5	3	19,439*	2,371	,000	13,15	25,73
		4	7,232*	2,422	,018	,81	13,66
		6	-4,541	3,741	1,000	-14,46	5,38
	6	3	23,979*	3,630	,000	14,35	33,61
		4	11,773*	3,663	,009	2,06	22,49
		5	4,541	3,741	1,000	-5,38	14,46
Subescala Perceção e valorização de emoções primárias	3	4	-3,442	1,769	,315	-8,13	1,25
		5	-8,541*	1,867	,000	-13,49	-3,59
		6	-9,331*	2,858	,007	-16,91	-1,75
	4	3	3,442	1,769	,315	-1,25	8,13
		5	-5,099*	1,907	,047	-10,16	-,04
		6	-5,889	2,884	,251	-13,54	1,76
	5	3	8,541*	1,867	,000	3,59	13,49
		4	5,099*	1,907	,047	,04	10,16
		6	-,790	2,945	1,000	-8,60	7,02
	6	3	9,331*	2,858	,007	1,75	16,91
		4	5,889	2,884	,251	-1,76	13,54
		5	,790	2,945	1,000	-7,02	8,60
Pontuação Total	3	4	-7,875*	1,529	,000	-11,93	-3,82
		5	-13,855*	1,613	,000	-18,13	-9,58
		6	-16,755*	2,469	,000	-23,31	-10,20
	4	3	7,875*	1,529	,000	3,82	11,93
		5	-5,980*	1,648	,002	-10,35	-1,61
		6	-8,880	2,492	,002	-15,49	-2,27
	5	3	13,855*	1,613	,000	9,58	18,13
		4	5,980*	1,648	,002	1,61	10,35
		6	-2,900	2,545	1,000	-9,65	3,85
	6	3	16,755*	2,469	,000	10,20	23,31
		4	8,880*	2,492	,002	2,27	15,49
		5	2,900	2,545	1,000	-3,85	9,65

*A diferença média é significativa no nível 0.05.