



**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

**Carla José Carreira Pereira**  
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

julho | 2011

UMA  
Cri

# **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**

**Carla José Carreira Pereira**

**Mestrado em Psicologia da Educação**

**Orientação Científica**

**Professora Doutora Maria Luísa Pereira Soares**

**Funchal, 15 de julho de 2011**

Dissertação apresentada na Universidade da Madeira,  
para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da  
Educação, sob a orientação científica da Professora  
Doutora Maria Luísa Pereira Soares, Professora  
Auxiliar do Centro de Competência de Artes e  
Humanidades da Universidade da Madeira.

Este documento foi escrito à luz do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa,  
Resolução nº 17, de 7 de maio de 2008.

“Só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos!”

*In O Príncipezinho, Antoine de Saint-Exupéry*

## **Agradecimentos**

A elaboração deste estudo, parte integrante da minha realização pessoal e académica, não teria sido possível concretizar sem a colaboração de um conjunto de pessoas e entidades, às quais gostaria de aqui deixar o meu enorme agradecimento, reconhecimento e gratidão.

À Professora Doutora Luísa Soares (UMa), pela orientação exigente e motivadora, pela compreensão, pela disponibilidade, pelo apoio nos momentos menos bons, pela empatia e por ter acreditado no meu trabalho.

À Doutora Diana Alves (FPCE - UP), pela gentileza na cedência de conhecimentos e de instrumentos científicos que tanto me ajudaram na elaboração deste estudo.

Às minhas Crianças e respetivos Encarregados de Educação, que aceitaram participar neste estudo e demonstraram sempre disponibilidade em colaborar.

À Direção da Instituição que autorizou a realização do estudo e deu-me total liberdade de desempenho.

À minha Família e aos meus Amigos, pelo encorajamento e pelo suporte emocional.

Um agradecimento muito especial ao meu Pai, que nos deixou quase no fim deste caminho (e porque não conseguimos celebrar juntos este momento) um monumental obrigado daqui até ao Céu!

**Palavras – Chave:** Emoção, Conhecimento Emocional, Pré-Escolar, Transição, Vinculação.

## **Resumo**

As transições na vida da criança são verdadeiramente importantes, pelo que devemos assegurar que sejam bem sucedidas. É fundamental para o seu bem-estar físico, social, emocional e cognitivo, uma educação de qualidade, desde os primeiros anos de vida, determinante para o seu sucesso educativo. A qualidade da vinculação antecipa os mecanismos da transição, permitindo o desenvolvimento da capacidade de regular emoções, possibilitando assim, que se adapte melhor às separações e às mudanças. As crianças desenvolvem gradualmente a competência de identificar emoções, de reconhecer o significado das expressões faciais, e de compreender o modo como as características das situações podem afetar as emoções dos outros.

A presente investigação insere-se no domínio do desenvolvimento emocional da criança e tem como principal objetivo destacar a importância do conhecimento emocional como fator relevante na transição entre o Pré – Escolar e o 1º CEB, através da avaliação da eficácia de um programa de desenvolvimento do conhecimento emocional, a partir de um design experimental de pré e pós-teste.

Participaram neste estudo 25 crianças que frequentam uma sala de pré – escolar, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Para além de um questionário de caracterização do contexto familiar, foram ainda utilizados os seguintes instrumentos: Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE) traduzida e adaptada por Alves (2006) a partir da Assessment of Children’s Emotion Skills (ACES) de Schultz, Izard & Bear (2002), que permite obter uma nota total da Perceção Emocional Correta (PEC) e o Programa de Desenvolvimento do Conhecimento Emocional (PDCE) de Pereira & Soares (2011).

Os resultados evidenciam uma evolução significativa entre o PEC inicial e o PEC pós-teste, em que os progressos mais significativos ocorrem nas dimensões comportamentos e situações emocionais e menos significativo na dimensão expressões faciais, pois nesta última dimensão os resultados são mais homogêneos entre os dois momentos. Também demonstram que o programa contribuiu para a melhoria do conhecimento emocional em ambos os géneros.

**Key – Words:** Emotion, Emotional Knowledge, Pre-school, Transition, Attachment.

## **Abstract**

The transitions in children's lives are really important and therefore we must ensure that they are very successful. It is fundamental to their physical, social, emotional and cognitive wellbeing a quality basis education, from the earliest years of life, crucial for their educational success. The quality of the attachment anticipates the mechanisms of the transition, enabling the development of the capacity to regulate emotions, allowing them to adapt better to the disengagements and changes. Children gradually develop the ability to identify emotions, to recognize the meaning of facial expressions, and understand how the characteristics of situations can affect the emotions of others.

This research fits within the domain of the child's emotional development and has as main goal to highlight the importance of emotional knowledge as a relevant factor in the transition between the pre-school and 1st grade of basic education, through the evaluation of a program that assess emotional knowledge, from an experimental design of pre-test and post-test.

In this study there were 25 children participants, which attended a pre-school class, aged from five to six years old. In addition to a questionnaire of the characterization of the family context, there were also used the following instruments: Assessment of Children's Emotion Skills (ACES of Schultz, Izard & Bear, 2002 version translated and adapted by Alves, 2006 for the portuguese context), which gives a total score of the Correct Emotional Perception (CEP) and also used the Program for the Development of Emotional Knowledge (PDEK of Pereira & Soares, 2011).

The results show a significant evolution between the pre - test CEP and post - test CEP, in which the most significant advances occur in the dimensions behaviors and emotional situations, and less significant in the dimension facial expressions. They also demonstrate that the program contributed to the improvement of emotional knowledge in both genders.

## Índice

<b>Introdução</b>	12
<b>Primeira Parte – Enquadramento conceptual</b>	15
<b>Capítulo I – A transição</b>	15
A articulação entre ciclos	15
A transição na história das políticas educativas	17
O enquadramento legal da transição	19
<b>Capítulo II – A vinculação</b>	21
Os mecanismos da vinculação	21
Fases de desenvolvimento da vinculação na Infância	25
Outras figuras de vinculação – o pai	27
<b>Capítulo III – O desenvolvimento emocional</b>	30
O conceito de emoção	30
A infância e o desenvolvimento das emoções	32
O desenvolvimento emocional dos zero aos doze meses	35
O desenvolvimento emocional dos dois aos nove anos	36
A competência emocional	38
As componentes da competência emocional	39
A expressão emocional	40
A regulação emocional	40
O conhecimento emocional	40
A inteligência emocional	41
<b>Segunda Parte – Estudo empírico</b>	45
<b>Capítulo IV – Apresentação do estudo empírico</b>	45
Objetivos de investigação	45
Variáveis de investigação	45
Hipóteses de investigação	46
Método	46
Participantes	46
Género	47
Nível sócio – demográfico das famílias	47
Instrumentos	48
Procedimento	51

<b>Capítulo V - Análise e discussão dos resultados</b>	52
<b>Conclusões</b>	64
<b>Referências bibliográficas</b>	68

#### **Anexos**

<b>Anexo 1</b> - Questionário de caracterização sócio – demográfica das famílias	
<b>Anexo 2</b> - Escala de avaliação do conhecimento emocional (Alves, 2006)	
<b>Anexo 3</b> - Planificação do programa de desenvolvimento do conhecimento emocional (Pereira & Soares, 2011)	
<b>Anexo 4</b> - Pedido de autorização à instituição	
<b>Anexo 5</b> - Declaração de aceitação da instituição	
<b>Anexo 6</b> - Consentimento informado	
<b>Anexo 7</b> - Tabela de testes de ajustamento à distribuição normal	

#### **Índice de Figuras**

<b>Figura 1.</b> Circle of Security, Cooper et al., (1998)	22
--	----

#### **Índice de Quadros**

<b>Quadro 1.</b> Diagrama conceptual da inteligência emocional (adaptado de Mayer e Salovey, 1997)	42
<b>Quadro 2.</b> Competências emocionais e sociais básicas segundo o modelo de Goleman (1998, adaptado de Franco, 2003)	43

#### **Índice de Tabelas**

<b>Tabela 1.</b> Distribuição dos participantes segundo o género	47
<b>Tabela 2.</b> Estatística descritiva da idade dos participantes	47
<b>Tabela 3.</b> Distribuição dos participantes segundo a escolaridade dos pais	48
<b>Tabela 4.</b> Estatística descritiva da pontuação obtida em cada momento	52
<b>Tabela 5.</b> Resultados da diferença das pontuações obtidas nos dois momentos	53
<b>Tabela 6.</b> Resultados das pontuações obtidas nos dois momentos segundo o género das crianças	54
<b>Tabela 7.</b> Resultados das pontuações obtidas nos dois momentos segundo as habilitações dos pais	55

<b>Tabela 8.</b> Número de respostas corretas obtidas na dimensão comportamentos emocionais nos dois momentos	56
<b>Tabela 9.</b> Média de respostas corretas obtidas na dimensão comportamentos emocionais nos dois momentos	57
<b>Tabela 10.</b> Número de respostas corretas obtidas na dimensão situações emocionais nos dois momentos	58
<b>Tabela 11.</b> Média de respostas corretas obtidas na dimensão situações emocionais nos dois momentos	59
<b>Tabela 12.</b> Número de respostas corretas obtidas na dimensão expressões faciais nos dois momentos	59
<b>Tabela 13.</b> Média de respostas corretas obtidas na dimensão expressões faciais nos dois momentos	60
<b>Tabela 14.</b> Média das três dimensões obtidas no pré e no pós-teste	61

### **Índice de Gráficos**

<b>Gráfico 1.</b> Evolução observada nos participantes no pré e no pós – teste	53
<b>Gráfico 2.</b> Resultados da diferença das pontuações obtidas nos dois momentos	54
<b>Gráfico 3.</b> Resultados das pontuações obtidas nos dois momentos segundo as habilitações dos pais	56
<b>Gráfico 4.</b> Número de respostas corretas obtidas na dimensão comportamentos emocionais nos dois momentos	57
<b>Gráfico 5.</b> Número de respostas corretas obtidas na dimensão situações emocionais nos dois momentos	58
<b>Gráfico 6.</b> Número de respostas corretas obtidas na dimensão expressões faciais nos dois momentos	60
<b>Gráfico 7.</b> Score das crianças na dimensão comportamentos emocionais (PEC pré e pós – teste)	61
<b>Gráfico 8.</b> Score das crianças na dimensão situações emocionais (PEC pré e pós – teste)	62
<b>Gráfico 9.</b> Score das crianças na dimensão expressões faciais (PEC pré e pós – teste)	62

### **Listagem das Abreviaturas**

**ACES** - Assessment of Children's Emotions Skills (Schultz, Izard & Bear, 2002)

**CEB** - Ciclo Ensino Básico

**EACE** - Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional

**NSE** - Nível Sócio Económico

**PDCE** - Programa de Desenvolvimento do Conhecimento Emocional

**PEC** - Percepção Emocional Correta

**CEP** - Correct Emotional Perception

**PDEK** - Program for the Development of Emotional Knowledge

## **Introdução**

As emoções desempenham uma função essencial no desenvolvimento do ser humano, pelo que para uma real adaptação social, a criança necessita não só de experienciar as emoções, mas também de agir sobre elas e harmonizá-las de acordo com o que o contexto social exige. Em conformidade com as investigações recentes, constatamos que existem diversos modelos teóricos sobre as emoções e a sua influência no desenvolvimento do indivíduo. Não obstante, a definição do conceito de emoção não é consensual, pois as diferentes teorias explicativas valorizam diferentes funções, componentes e características das emoções (Branco, 2004). Contudo, a maioria dos modelos explicativos da emoção confirmam que esta possui uma finalidade adaptativa para o desenvolvimento do indivíduo (Melo, 2005).

Bonhert, Crnic e Lim (2003) referem que a competência emocional é composta por três dimensões: expressão emocional, regulação emocional e conhecimento emocional. De realçar que estes componentes não surgem como um todo, isto é, ser competente num destes componentes não assegura ao indivíduo uma competência emocional. Esta dependerá da expressão, do conhecimento e da regulação emocional manifestos (Saarni, 1999). O conhecimento emocional assume-se como fundamental, pois a existência de um conhecimento emocional adequado tem impacto ao nível do ajustamento da criança e favorece a construção de relações sociais positivas, assim como o desempenho académico das crianças (Alves, 2006).

A expressão emocional assume um papel central nas competências emocionais, é o lado visível e partilhado das emoções, é onde a partilha de afeto positivo facilita o estabelecimento de amizades e permite à criança ser mais aceite socialmente. A investigação revela que as crianças que experimentam e expressam mais emoções positivas do que negativas, são avaliadas pelos professores como sendo mais assertivas e alegres e menos agressivas. Estas crianças comportam-se de uma forma mais pró-social face aos pares e parecem ser mais aceites por estes (Denhan et al., 1990).

A regulação emocional é a capacidade que é adquirida no decorrer da infância e que permite controlar as emoções e adequá-las aos contextos. Essas experiências vão condicionar o nosso êxito pessoal e relacional (Izard et al. 2008). Esta segunda componente das competências emocionais assume um papel vital, quando a intensidade, a duração ou qualquer outro parâmetro da experiência emocional não se adequa às

expectativas, aos objetivos da criança ou aos padrões sociais (Denhan, Blair, De Muleer, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan, 2003).

Machado et al. (2008), ressalta que nas crianças em idade pré-escolar são destacados três componentes da competência emocional, que se encontram associadas com o ajustamento escolar: (1) o conhecimento das emoções – identificar, reconhecer e nomear emoções; diferenciar as próprias emoções; compreender as emoções dos outros com base nas expressões faciais e, nas características das situações de contexto emocional; (2) a regulação das emoções – capacidade de modular a intensidade ou a duração dos estados emocionais; (3) o expressar emoção em situações sociais (Denham, 2007; Miller, Fine, Gouley, Seifer, Dickstein & Shields, 2006). A capacidade das crianças expressarem emoções adequadas aos acontecimentos, para adequar as suas reações emocionais negativas e compreender o significado dos estados/expressões emocionais para o *self* e para os outros, tem sido denominada de *competência emocional* (Saarni, 1997).

Assim, a presente investigação insere-se no âmbito da psicologia do desenvolvimento e tem por principal objetivo estudar a eficácia da implementação de um programa de desenvolvimento do conhecimento emocional numa sala de pré-escolar cujo grupo de crianças transitará no próximo ano letivo para o 1º ano do primeiro ciclo do ensino básico. A escolha deste nível de escolaridade prende-se com o fato de se tratar de um período marcado pela transição entre ciclos, com a finalidade de evitar ruturas no processo educativo e pela concordância generalizada de que a educação de infância é decisiva para o desenvolvimento de cada indivíduo. O sustentáculo da mesma é a criança, o seu modo de ver o mundo e a sua capacidade de se envolver emocionalmente nas aprendizagens.

Este estudo está dividido em cinco capítulos, em que a primeira parte diz respeito aos três primeiros e centra a nossa intervenção num referencial teórico que nos permite justificar as nossas reflexões sobre alguns conceitos e construtos relativos à transição entre o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, ao desenvolvimento da vinculação na infância e ao desenvolvimento emocional da criança até ao fim do primeiro ciclo. A segunda parte do estudo (o quarto e o quinto capítulo) descrevem o estudo empírico, onde se justifica as opções metodológicas da investigação e se descrevem os objetivos do estudo, a metodologia aplicada, a amostra, os instrumentos utilizados, os procedimentos metodológicos de análise, a discussão dos resultados e a exposição das conclusões da investigação. Também se reflete sobre as principais limitações encontradas neste ensaio e se apontam sugestões para futuras investigações.

Gostaria de referir que o título desta dissertação foi designado a partir de sugestões das crianças participantes na investigação.

## **PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL**

### **Capítulo I - A transição**

#### **A articulação entre ciclos**

*“Se conseguirmos que as nossas crianças entrem no mundo escolar subsequente com uma autoestima positiva, com o seu ímpeto exploratório intacto, socialmente competentes, com uma visão alargada e compreensiva da realidade circundante, protagonistas de uma comunicação clara e atenta, autónomos e capazes de iniciativas, criativos, genuínos na sua atitude básica de ligação ao mundo, seguramente poderemos afirmar que estamos em presença do cidadão emancipado, nossa finalidade educativa.”*

Gabriela Portugal, 2008, pág. 23

Para compreendermos como um desenvolvimento emocional harmonizado é importante para uma transição escolar bem sucedida, é importante verificarmos como esta última evoluiu historicamente e como tem vindo a ser delineada pelas tutelas governamentais e políticas ao longo dos tempos. Neste capítulo, irei refletir sobre os processos de transição entre o pré – escolar e o primeiro ciclo do ensino básico e sobre a importância da continuidade educativa entre os dois ciclos edificada pelo educador, pelo professor e pelas famílias como também pelas entidades governamentais que a tutelam.

Assim sendo, a transição, segundo vários autores, é entendida como a passagem de um nível de ensino para outro e pode então tornar-se num processo de articulação facilitador da adaptação. O período de transição do ensino pré-escolar para o primeiro ciclo do ensino básico tem vindo a ser motivo de grande ansiedade, expectativa e preocupações quer nas crianças que vão transitar quer nos pais. As crianças que transitam para o primeiro ciclo encaram o processo como a grande entrada no mundo dos mais crescidos, um novo estatuto e oportunidade de aprender coisas novas e diferentes. Também demonstram receio, talvez por terem de enfrentar situações novas, mas o principal sentimento face ao primeiro ciclo parece ser de curiosidade e grande expectativa.

Alves & Vilhena (2008), aponta o primeiro dia de aulas, assim como os dias seguintes, como um momento de grandes anseios e emoções não só para as crianças, mas também para os encarregados de educação e professores. Esta perspetiva de transição só muito recentemente foi reconhecida pelo sistema educativo, pelo que vem sendo

salvaguardada na legislação publicada. As transições e as mudanças constituem-se como oportunidades para o crescimento pessoal, tendo em conta as continuidades e descontinuidades que as caracterizam. Destacam a existência de ruturas e contradições nas práticas que se verificam nas instituições educativas que são um forte obstáculo ao desenvolvimento das crianças. O desconhecido traz consigo desconforto, receio e ansiedade apesar de, para as crianças tratar-se também de um sentimento positivo e uma situação desejada. A entrada no primeiro ciclo carrega consigo, tradicional e socialmente, uma forte carga simbólica (Castro & Rangel, 2004).

Vasconcelos (2007), refere que as transições na vida da criança e do adulto são deveras importantes, daí assegurar que estas sejam bem sucedidas é fundamental e significativo para o seu bem-estar social, emocional e cognitivo. Uma educação de qualidade, desde os primeiros anos da criança, é fator de sucesso educativo. Assim a continuidade entre ciclos é entendida como uma forma de conseguir proporcionar uma ampla capacidade de agarrar naquilo que é novo e de garantir o progresso. Vários autores partilham da ideia que a educação de infância é decisiva para o desenvolvimento de cada pessoa e para o prosseguimento eficaz de uma política de igualdade de oportunidades.

O desenvolvimento das atitudes vincula-se fortemente ao desenvolvimento afetivo e emocional dos indivíduos e, principalmente, ao desenvolvimento das capacidades cognitivas. Para tal, concorrem não só a maturidade afetiva e social da criança como também as experiências, informações e conhecimentos que vai adquirindo e que marcam as atitudes que ela desenvolve acerca de determinado objeto ou situação. A ausência de informação e de experiências ou atuações com a nova escola poderá converter-se, para a criança, num sentimento de insegurança e contribuir para o desenvolvimento de atitudes menos positivas, mas por outro lado, é necessário também estarmos atentos aos padrões de comportamento e cognitivos que as crianças adotam, porque pior do que a ausência de informação, os modelos menos positivos poderão originar consequências nefastas para a transição da criança.

Quer os docentes, quer as crianças, têm de compreender os desafios que lhe serão colocados no nível seguinte de forma a prepararem-se, adquirindo a consciência de que as mudanças e as adaptações individuais fazem parte do processo de desenvolvimento e crescimento (Bastos, 2007). As crianças necessitam de desenvolver sentimentos de confiança em relação ao seu mundo, sendo que neste processo é essencial ter-se atitudes e cuidados educativos disponibilizando à criança a noção de previsibilidade do contexto. Se a entrada no primeiro ciclo for eficaz a criança apresenta-se como um cidadão emancipado,

devendo esta ser a finalidade educativa de educadores e professores (Portugal, 2008). Daí que seja importante que educadores e professores estabeleçam contactos, promovam atividades conjuntas e preparem os vários momentos da transição realizando, em conjunto, o seu acompanhamento.

Destaca-se ainda a elevada importância do professor do primeiro ciclo ter conhecimento prévio das actividades dinamizadas no jardim de infância e das aprendizagens já realizadas podendo adaptar a sua ação pedagógica às características e necessidades do aluno, assim como, procurar em trabalho cooperativo, estratégias de continuidade intervindo desde cedo no processo de ensino aprendizagem da criança (Rodrigues, 2005).

Existe uma estreita ligação curricular entre o Programa do Primeiro Ciclo do Ensino Básico e as áreas de conteúdo expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar pelo que é de toda a lógica que se realize uma continuidade e articulação entre os dois níveis de ensino. Assim, a ação educativa deve ser coerente de forma a assegurar a continuidade entre “*as duas etapas iniciais da escolarização da criança*” sendo esta coerência indispensável para que o processo de desenvolvimento da criança se desenrole de forma contínua e global assegurando-se assim a qualidade das aprendizagens (Rodrigues, 2005).

No reconhecimento de que a frequência na educação pré-escolar influencia positivamente a escolaridade posterior das crianças, é atribuída ainda a função preventiva do insucesso escolar, adquirindo um sentido compensatório ao procurar sobretudo estimular as crianças de meios socioeconómicos desfavorecidos, com vista a reduzir as desigualdades de oportunidades educativas e melhorar o aproveitamento durante a escolaridade.

## **A transição na história das políticas educativas**

*“A articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico.”*

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro

Bastos (2007), refere que a evolução histórica dos discursos e políticas sobre a educação possibilita-nos uma melhor compreensão da forma como evoluiu a postura dos

responsáveis sobre a articulação entre os primeiros níveis educativos. Na verdade, esta temática esteve quase sempre ausente dos discursos políticos, apesar da educação de infância ter sido muitas vezes abordada, embora limitando-se à sua finalidade.

No percurso histórico da educação de infância sobressai o fraco desenvolvimento passado mais de um século após o surgimento da primeira instituição para a educação de infância. Gomes (1986), Cardona (1997), Vilarinho (2000) e Bastos (2007), descreveram esse percurso histórico e dão-nos a perceber que as vontades políticas dos vários governos foram de valorização pela educação de infância como um meio de grande importância e necessária, não só para o sucesso individual e escolar da criança, mas também para o progresso económico do país.

Contudo, esta vontade política não foi o suficiente para que a educação pré-escolar em Portugal vincasse e a razão principal deveu-se sobretudo à economia de subsistência em que se viveu durante largas décadas. A satisfação das necessidades quotidianas exigia o tempo e o esforço de todos, inclusive das crianças que ajudavam as famílias na cultura da terra. A Revolução Industrial trouxe novas fontes de energia e novas tecnologias, permitindo um aumento da produtividade e da produção, que libertou a população para outras atividades como as de lazer e escolar: “ (...) a escola não é apenas o espelho e o reflexo da sociedade, mas é (deve ser) também o seu motor - sem esquecer que é a escola que permite o crescimento económico, pois este não é possível sem conhecimentos científicos profundos e sem técnicas evoluídas.” (Gomes, 1986, p.129).

Deste modo, a luta pela redução da taxa de analfabetismo e o desenvolvimento da educação pré-escolar, como condições fundamentais para o crescimento económico do país, foi durante muitos anos uma luta pouco vitoriosa devido à tardia Revolução Industrial que apresentava meio século de atraso relativamente à maioria dos países da Europa. Mais tarde com a integração de Portugal na União Europeia deu-se a expansão do sistema educativo, o aumento da escolaridade obrigatória para nove anos e a diversificação do ensino pós-básico (Ensino Profissional), mas a Educação Pré-Escolar estava muito longe das preocupações dos políticos.

Com o passar dos tempos, a separação entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo tem diminuído essencialmente devido a iniciativas como a produção de recomendações, a publicação de legislação de enquadramento legal, a publicação de estudos e formação de docentes com a promoção de encontros e de debates sobre problemas em questão (Rodrigues, 2005).

## **O enquadramento legal da transição**

Na passagem do jardim de infância para a escola do primeiro ciclo a criança vivencia um processo de adaptação à mudança onde se aplicam novas regras e hábitos de trabalho (Rodrigues, 2005). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar chamam a atenção para a criação de “*condições favoráveis para que cada criança possa iniciar o primeiro ciclo com possibilidade de sucesso*”, sendo essas condições “*as que dizem respeito ao comportamento da criança no grupo, as que implicam determinadas aquisições indispensáveis para a aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática e as que se relacionam com as atitudes*”. (DEB, 1997, p.90).

Destacam-se, então, algumas medidas: a publicação da Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) que estabelece que “*A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário*” (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro, art. 2); a publicação de Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar (DEB, 1997) constituem-se como um conjunto de referências para a organização da prática dos educadores de infância e refere que este deve proporcionar condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os professores do primeiro ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória; a publicação do perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 241, 2001:5574), que expressa que este deve promover a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do primeiro ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2º ciclo; o sistema de gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico, de que resulta o agrupamento destes estabelecimentos, a existência de um projeto educativo comum e a representação dos diferentes níveis de ensino na gestão das atividades e dos recursos (Rodrigues, 2005) e mais recentemente, uma circular da responsabilidade da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação sobre a Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar (DGIDC, 2007) que desenha contributos para a sua operacionalização.

Também a nível regional a regulamentação do Estatuto das Creches e dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar da Rede Pública Regional, faz sobressair a valorização da educação pré – escolar e do desenvolvimento da criança “*Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades*” (Decreto Legislativo Regional n.º 25/94/M (R.A.M.) de 19 de setembro, art. 12º).

## **Capítulo II - A vinculação**

### **Os mecanismos da vinculação**

Para compreendermos os mecanismos da transição, não podemos deixar de recuar no tempo e estabelecer uma ligação com as relações que a criança estabelece com o mundo desde que nasce. Estas relações são potenciadas inicialmente pelos pais e podem assegurar-lhe as condições para a sua sobrevivência e construção da sua identidade. A qualidade da vinculação aos pais vai determinar as competências que a criança terá para enfrentar situações adversas como a perda e a separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido, envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes (sociais e físicos) que sucedem na transição do pré – escolar para o primeiro ciclo. Para compreendermos a vinculação e a sua influência no desenvolvimento das competências emocionais necessárias à transição é importante referenciarmos a sua teoria e origem.

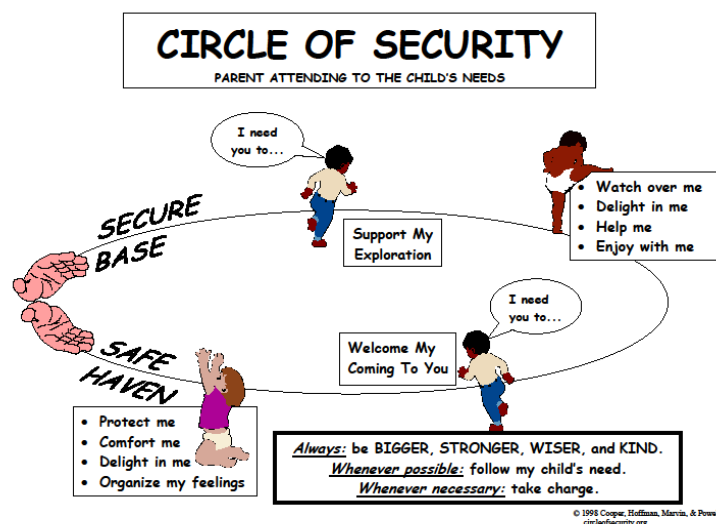
A literatura demonstra que um dos mais relevantes estudos sobre a teoria da vinculação foi aquele que a Organização Mundial de Saúde encomendou a Bowlby em 1951, denominado Cuidados Maternos e Saúde Mental. Nesse trabalho, Bowlby (1995) enfatizou o modo como o cuidado materno inadequado na primeira infância e as separações mãe - bebé nesta fase, poderiam influenciar negativamente o desenvolvimento da personalidade. Era essencial para a saúde mental que os bebés tivessem uma relação contínua de afeto com a mãe, ou figura substituta, que representasse prazer e satisfação para ambos (Rapoport & Piccinini, 2001).

John Bowlby propôs, em 1958, que, assim como em outras espécies animais, os bebés humanos seriam programados para emitir certos comportamentos que chamariam a atenção e cuidados e manteriam a proximidade do cuidador. O mesmo autor estava descartando a ideia do impulso primário, que associa a alimentação à razão pela qual a criança desenvolve um forte laço com sua mãe e substituindo-a pelo sentimento de segurança, atribuindo-lhe a noção de função biológica de proteção.

Assim sendo, a vinculação é definida por Bowlby (1973) e Cassidy (1990) como um sistema comportamental de natureza instintiva, que tem por resultado provável o restabelecimento da proximidade do indivíduo com a sua figura de vinculação e que tem por função biológica a proteção do indivíduo (Verschueren & Marcoen, 1999). Para que

esta definição seja mais nítida, é necessária uma incursão nos pressupostos de base que vão fundamentar a teoria da vinculação e que têm origem na biologia evolucionista, na etologia e na abordagem dos sistemas de controlo (Martins, 2007). Esta relação de vinculação é mais influenciada pela responsividade e sensibilidade do adulto para com a criança do que pela satisfação das necessidades primárias da criança (Rapoport & Piccinini, 2001). Deste modo, a ansiedade de separação poderá ser entendida como um mecanismo de sobrevivência.

Hoover (2004), afirma que a vinculação para Bowlby (1973) é uma relação de base segura definida, num contexto etológico e evolutivo, como um forte laço afetivo que se estabelece por volta dos sete/oito meses de idade e liga a criança a uma ou um número reduzido de figuras estáveis na sua vida e tidas como únicas, ao longo do tempo e dos contextos. É construída com base nas interações/experiências reais entre criança/figura de vinculação. É um sistema de controlo comportamental que funciona com o objetivo de manter o equilíbrio entre os comportamentos de vinculação e de exploração do meio. O funcionamento do sistema de controlo de vinculação é definido como o “fenómeno de base segura” e influencia na organização dos afetos, nas cognições e nos comportamentos nas relações de vinculação durante a vida (Waters & Cummings, 2000).



**Figura 1** – Circle of security, Cooper et al., (1998).

Ao observarmos a figura 1, conclui-se que a vinculação admite como funções a manutenção da proximidade entre a criança e a mãe e proteger esta última de eventuais perigos - função biológica e numa segunda fase, a criança internaliza o modelo da relação

com a figura materna, o que lhe proporciona a segurança necessária para explorar o meio - função psicológica. Ambas são utilizadas para se referirem a uma classe de comportamentos que visam manter o contacto entre a criança e a figura materna (por ex. o chorar, o pendurar-se, o procurar a proximidade). Contudo, esta refere-se à relação entre a criança e a figura materna, não a comportamentos da criança em relação às pessoas em geral.

A relação de vinculação começa à nascença, desenvolvendo-se ao longo do primeiro ano de vida e nos seguintes. A dependência é máxima à nascença e diminui de um modo mais ou menos uniforme até ser atingida a maturidade. As relações de vinculação são vistas como uma parte saudável do funcionamento social, mesmo na idade adulta. Contrariamente, a dependência excessiva é vista como desadaptativa.

*“Don't hesitate to pick the baby up when he wants to be picked up. And don't feel you have to put him down because it's not good for him to be fussed over. It's all right to fuss over your babies, especially during their first year of life. (...) It's almost as if you wait for the baby to give the signals, and then you respond to the signals. Responding to infant signals fosters a secure infant, who in later months does not mind being put down and who will independently explore his environment.”*

Ainsworth, 1978

Mary Ainsworth fez parte da equipa de investigação de Bowlby no início dos anos 50, mas mais tarde começa por estudar a vinculação em contexto naturalista deslocando-se à casa das famílias, inicialmente no Uganda e posteriormente nos EUA.

De acordo com Verschueren & Marcoen (1996), baseou-se na teoria de Bowlby para realizar o projeto de Baltimore em 1978 onde fez uma associação entre cuidados maternos e qualidade da interação. No final, distingue 3 padrões de vinculação: Vinculação Segura (B), em que as crianças utilizam a mãe como base segura a partir da qual exploram o meio, podem ou não chorar em resposta à separação, demonstram sinais de perturbação, especialmente durante a segunda separação e não são reconfortadas pelo estranho. Nos momentos de reunião, saúdam ativamente a mãe com um sorriso, com vocalização ou gestos, sinalizam ou procuram contacto com a mãe. São facilmente reconfortadas, regressando ao nível de exploração anterior à separação. Há um equilíbrio entre os comportamentos de vinculação e de exploração. A figura maternal como base de segurança para a exploração, partilha de afeto e do jogo, aproximação do estranho na presença da mãe, procura ativa de contacto ou de interação na reunião. Se perturbado, procura a

manutenção do contacto imediato, o contacto basta para acabar com a perturbação, se não perturbado, tem um comportamento de saudação ativo e uma forte iniciação da interação; Vinculação Insegura – Ambivalente (C), as crianças permanecem junto da mãe e aparentam alguma ansiedade, mesmo quando se encontram na sua proximidade. Nos momentos de separação demonstram grande perturbação bem como nos momentos de reunião podem alternar tentativas de contacto com a mãe e resistência ao contacto ou interação. Podem demonstrar passividade ou demasiada perturbação para sinalizar ou procurar contacto com a mãe. Não são facilmente reconfortadas pela mãe. Sentem dificuldade no regresso à exploração, ficam vigilantes. Os comportamentos vinculativos predominam face aos exploratórios, pobreza de exploração, dificuldade em separar-se para explorar (pode necessitar de contacto mesmo antes da separação), desconfiado e cauteloso perante pessoas e situações novas, dificuldade em se acalmar na reunião com o adulto, pode misturar procura de contacto com resistência ao contacto (batendo, dando pontapés, contorcendo-se, rejeitando brinquedos). Pode simplesmente continuar a chorar ou a rabujar ou evidenciar uma passividade impressionante; Vinculação Insegura – Evitante (A), as crianças permanecem mais ou menos indiferentes face à localização da mãe, explorando de imediato o meio. Podem ou não chorar quando as mães saem da sala. Se ficam perturbadas é provável que o estranho as consiga reconfortar. Nos momentos de reunião, o contacto ocular é reduzido ou nulo; não saúdam a mãe e evitam o contacto, afastam-se da mãe. Há o retorno à exploração. Comportamentos afiliativos face ao estranho, não o evitam. Os comportamentos exploratórios prevalecem face aos comportamentos de vinculação. A exploração é independente da figura maternal, separa-se facilmente para explorar antes da separação, pouca partilha de afeto, aproximação do estranho mesmo na ausência da mãe (pouca preferência), evitamento ativo na reunião, volta-se, olha, orienta-se para outros lados, ignora, pode misturar evitamento e proximidade, evitamento mais intenso na segunda reunião, não evita o estranho; Vinculação Desorganizada (D) o comportamento das crianças parece não ter um objetivo claro, intenção ou explicação. São observadas sequências contraditórias de comportamentos (e.g. brincadeira tranquila, interrompida por acessos de zanga). Verificam-se movimentos incompletos ou interrompidos, estereotípias, paragens, indicações diretas de medo dos pais; confusão ou desorientação.

Podemos também observar a vinculação na dinâmica das relações sociais presentes na ação educativa. A relação pedagógica pressupõe relações interpessoais educador – criança e o vínculo que nela se estabelece. Torna-se importante realçar que para além das relações com os pais e outros familiares, a partir do período pré-escolar as crianças

desenvolvem também relações próximas com outros adultos, especialmente com os seus cuidadores. A relação que caracteriza o processo de ensino - aprendizagem decorre a partir de vínculos e inicia-se na família. A base deste vínculo é, portanto, afetiva, pois, é através de uma forma de comunicação emocional que a criança mobiliza o cuidador, garantindo deste modo, os cuidados que necessita. Importa salientar que é o vínculo afetivo estabelecido entre o educador/cuidador e a criança que sustenta a fase inicial do processo de aprendizagem. Segundo Dias, Soares & Freire (2004), o papel do vínculo afetivo que se apresenta inicialmente na relação pai – mãe - filho e na relação entre irmãos, torna-se relevante e essencial para a criança. Ao longo do seu desenvolvimento, os vínculos afetivos vão-se ampliar e a figura do professor torna-se num importante apoio na relação de ensino - aprendizagem no período escolar.

### **Fases de desenvolvimento da vinculação na infância**

Na primeira fase, denominada de orientação e sinais com uma discriminação limitada de figuras (Martins, 2007; Soares, 2009) - dos zero aos três meses de idade – identificam-se o que se pode denominar de precursores dos comportamentos de vinculação (Ainsworth, Bell & Stayton, 1972): chorar, sorrir, agarrar. A criança nasce com estes comportamentos operacionais, mas não são ainda considerados comportamentos de vinculação propriamente ditos por dois motivos. Primeiramente, embora o bebé se comporte de forma característica para com os seres humanos, não diferencia claramente os que cuidam de si e portanto, o comportamento não poderá ser dirigido a uma figura em particular, a figura de vinculação. Por outro lado, o que desencadeia estes comportamentos e os determina são um conjunto vasto de estímulos que o bebé não discrimina e portanto o seu funcionamento é mais ou menos automático. Nesta primeira fase, é a figura parental a maior responsável na manutenção da proximidade e proteção da criança. Se as condições ambientais forem favoráveis e as interações repetidas da figura parental com a criança forem ao encontro das necessidades do bebé vai ser possível estabelecer, gradualmente, padrões de interação estáveis com uma figura particular, que vão facilitar a passagem para a fase seguinte. Caso contrário, em condições ambientais muito adversas, esta fase pode prolongar-se por muito mais tempo do que os três meses (Martins, 2007 citando Marvin & Britner, 1999).

A segunda fase, orientação e sinais dirigidos para uma (ou mais) figura(s) discriminadas (Martins, 2007; Soares, 2009) - dos três aos seis meses de idade – vai ser

caracterizada por uma emergência gradual de comportamentos de vinculação. À medida que o tempo passa, o bebé começa a mostrar preferência pelo contacto com os seus cuidadores principais, dirigindo-lhes comportamentos de vinculação, mas também de sociabilidade. O bebé não só vai começar a discriminar as figuras que habitam o seu contexto e portanto, a dirigir de forma diferencial os seus comportamentos de vinculação às figuras mais familiares, mas também, demonstra uma evolução a nível das suas próprias competências comportamentais que deixam de ter o cunho automático que caracterizava a fase anterior.

A terceira fase, manutenção da proximidade com uma figura discriminada através da locomoção e de sinais (Martins, 2007; Soares, 2009) – dos seis aos vinte e quatro meses – é a fase de consolidação da relação de vinculação. Considera-se que, embora na etapa anterior, o bebé já demonstre clara preferência por certas figuras através de comportamentos que lhe são dirigidos preferencialmente ou que as ditas figuras demonstram superior capacidade para acalmar a criança, é nesta fase que se dão grandes mudanças organizacionais no bebé que vão ter um impacto determinante no estabelecimento do sistema comportamental de vinculação. Neste momento do desenvolvimento, vai ser possível identificar a presença da relação de vinculação formada com figuras específicas, de forma indubitável, pela presença de certas características que lhe são definidores, nomeadamente dos fenómenos de base segura e refúgio de segurança descritos acima, bem como de um novo tipo de controlo do sistema comportamental de vinculação, denominado de sistema comportamental corrigido por objetivos. Com o advento da locomoção a criança desenvolve outros meios (e.g., gatinhar) que lhe permitem, por sua própria iniciativa, controlar a proximidade com a figura de vinculação, movendo-se na sua direção, mas ao mesmo tempo, podendo afastar-se para explorar o meio. Estas novas competências motoras permitem, agora, a utilização indubitável da figura preferencial, a figura de vinculação, como base segura para a exploração e refúgio seguro, para regulação emocional.

A quarta fase, formação de uma relação recíproca corrigida por objetivos (Martins, 2007; Soares, 2009) – dos vinte e quatro/trinta meses em diante - marca a emergência gradual da capacidade da criança em se colocar no ponto de vista da figura de vinculação e de manter organização comportamental na sua ausência, por períodos de tempo mais prolongados. A capacidade, cada vez mais desenvolvida, de se colocar no ponto de vista do outro vai fazer com que possa inferir os objetivos e planos da figura de vinculação e dessa forma, poder influenciá-los e no processo de mobilização do sistema de vinculação ser

capaz de integrar os planos e objetivos maternos na sua de forma a atingir mais eficazmente os seus intentos. Por volta dos três anos, identifica-se a relação recíproca emergente na qual os planos corrigidos por objetivos ainda não resultam de uma verdadeira negociação com o cuidador, nomeadamente porque as competências linguísticas ainda são limitadas. Mesmo assim, as existentes permitem à criança tentar alterar o comportamento da figura de vinculação comunicando-lhe os seus desejos e necessidades. Da mesma forma, a compreensão do que a figura de vinculação lhe diz vai permitir à criança inserir alguns dos objetivos da figura de vinculação no seu plano de ação e alterá-lo. Para este fim converge também, a sua maior competência em inibir tendências de ação e comportamentos atuais. Nesta idade, é visível uma diminuição dos comportamentos de vinculação, embora a proximidade física seja, ainda o objetivo primordial. Por volta dos quatro anos, é possível identificar uma relação realmente recíproca e corrigida por objetivos, na qual há a partilha e negociação de objetivos, planos e sentimentos entre a criança e a figura de vinculação.

Martins (2007), salienta que há um avanço significativo no desenvolvimento de competências simbólicas e linguísticas, bem como um visível retrocesso no egocentrismo do pensamento, fazendo com que a negociação de planos entre os elementos da díade seja cada vez mais elaborada. Isto vai permitir, nomeadamente, que a criança perceba maior continuidade na relação de vinculação, mesmo que não esteja em proximidade física com o cuidador, fazendo com que o objetivo do sistema comportamental de vinculação (da criança) se flexibilize para um plano de proximidade partilhada com a figura de vinculação. A criança vai necessitar de proximidade e contacto físico em menor grau, permitindo dessa forma que lide melhor com as separações (Marvin & Britner, 1999).

### **Outras figuras de vinculação – o pai**

Com o passar dos tempos, a configuração tradicional da família tem sofrido profundas transformações. Deu-se a redefinição dos papéis parentais. Monteiro et al., (2006), diz-nos que atualmente, o pai é visto como um companheiro de brincadeira, com um importante papel de suporte financeiro e de apoio emocional à mãe (Bowlby, 2002). Em situações onde não existem elementos de stress as crianças no seu primeiro ano, não apresentam preferência por nenhum dos pais na exibição de comportamentos vinculativos, e face a estranhos optam sempre pelas figuras parentais. Face a elementos de stress

crecente, a criança tende a dirigir os comportamentos de vinculação à figura que estiver presente, em detrimento de estranhos.

Lewis e Lamb (2003) referem que na presença de ambos os pais, a criança procura com maior probabilidade o conforto da mãe (Ainsworth, 1967; Lamb, 1976). As origens da segurança da vinculação pai/criança podem residir em diferentes tipos de interação. Apesar da tendência para um maior envolvimento, os pais passam menos tempo com os filhos. As interações com as mães envolvem, essencialmente, prestação de cuidados. Os pais passam, proporcionalmente, mais tempo de interação em brincadeira (Lewis & Lamb, 2003). Uma figura de vinculação sensível durante a exploração será capaz de interpretar corretamente as expressões emocionais da criança, nomeadamente, as negativas, como um pedido de ajuda e de aliviar a sua angústia, encorajando-a, simultaneamente, na realização da atividade.

Assim, Santos et al., (2008) refere que desde os primeiros meses de vida, os estilos de interação, de comunicação e de atividades lúdicas de pais e de mães apresentam características distintas. As mães e os pais desempenham papéis diferentes na vida dos filhos em geral e no estabelecimento de relações de vinculação em particular (Lamb, 2005). Este mesmo autor, propôs a hipótese que a figura paterna exerce um papel fundamental na socialização da criança, qualitativamente diferente do papel desempenhado pela figura materna. Cerca de trinta anos mais tarde, e depois de uma vasta revisão de estudos sobre o papel do pai tendo em conta a ecologia da paternidade, Grossman et al., (2002) concluíram que o pai desempenha um papel muito importante de suporte nos aspetos exploratórios do *fenómeno de base segura*, promovendo segurança psicológica nos momentos de brincadeira e excursões exploratórias, e permitindo que a criança se sinta segura ao ensaiar certas experiências que as mães evitariam por considerarem perigosas.

Com efeito, Lima (2001) enfatiza que as teorias ecológicas demonstram a importância da interação pai/criança para o bem-estar da mesma, providenciando também evidências convincentes para que surjam políticas sociais e económicas orientadas para as famílias, promovendo um envolvimento paterno positivo (Black, Dubowitz & Starr, 1999). Salienta que, não podemos esquecer que a forma como o pai desempenha o seu papel paterno é o resultado complexo da atividade aos níveis macro, exo, meso e micro (Marsiglio & Cohan, 2000).

Este crescente envolvimento paterno na educação das crianças reflete uma figura parental mais presente e interessada, resultando numa maior proximidade com os filhos, o que naturalmente potencia um desenvolvimento emocional positivo. Nos dias de hoje, não

existem dúvidas que o pai tem um papel central no desenvolvimento do seu filho. Estudos comprovam que os comportamentos e as atitudes específicas do pai (distintas das da mãe) têm um papel determinante na estimulação de determinadas áreas do desenvolvimento das crianças. Os progenitores apresentam estilos de interação qualitativamente diferentes e desempenham papéis distintos, contudo, e ainda que possam ser distintas e insubstituíveis, não deixam de se complementar e de ser igualmente relevantes para o desenvolvimento dos filhos.

É cada vez mais importante sensibilizar os pais para participarem ativamente na vida escolar dos seus filhos. O jardim de infância e a escola fazem parte do quotidiano da criança e os pais devem estar envolvidos em todo o processo de ensino - aprendizagem. Pode-se inclusive dizer que a escola é um prolongamento da família, pois as crianças socializam com os seus cuidadores e com os seus pares, partilham o seu dia a dia e criam laços emocionais fortes. Desta forma podemos concluir que as interações positivas com o pai promovem a aquisição e o desenvolvimento de competências cognitivas, linguísticas e sociais, facilitando assim o sucesso na aprendizagem escolar e o desenvolvimento de relações positivas com os pares.

Em suma, as diferenças nos estilos educacionais e comunicacionais entre pai e mãe parecem estimular aspetos diferentes, mas complementares, nos filhos. Ambos, pai e mãe, apresentam funções e papéis diferentes que se devem apoiar mutuamente para permitir o desenvolvimento de distintos tipos de competências na criança ao longo do seu desenvolvimento.

## Capítulo III – O desenvolvimento emocional

### O conceito de emoção

Não existe uma taxonomia ou teoria para as emoções que seja geral ou aceite de forma universal. Na perspectiva biossocial, as características mais importantes das emoções existem no nosso repertório biológico evolutivo. Os genes herdados são significativamente determinantes do limiar e do nível de intensidade característicos de cada emoção básica de cada indivíduo e a vida emocional depende da interação entre as tendências genéticas e o sistema avaliativo, as crenças e os papéis que se adquirem através da experiência (Machado et al., 2008; Izard, 1989). Para as teorias sócio-cognitivas, os fatores genéticos são inconsequentes e as emoções são construídas cognitivamente, no essencial, através das interações da pessoa com o ambiente, sobretudo do ambiente social (Izard, 1989). Tal como em outros quadros teóricos, concebe-se as emoções como transações complexas com o ambiente, fenómenos multifacetados que integram componentes fisiológicas e cognitivas, fatores sociais e, componentes internas e externas, na execução das suas principais funções, que consistem em: comunicar os estados internos aos outros; promover competência na exploração do ambiente e promover respostas adequadas às situações (Sroufe, 1995).

Melo (2005) acrescenta que Damásio (2003) refere as emoções como “ações ou movimentos, muitos deles públicos, visíveis para os outros na medida em que ocorrem na face, na voz, em comportamentos específicos”. De acordo com esta perspetiva, de fundamento neurobiológico, uma emoção é ativada como reação automática a um estímulo emocionalmente competente e caracterizada por um conjunto de reações químicas e neuronais específicas. A ativação de uma emoção, tendo como objetivo a preparação do organismo para se adaptar e para atingir níveis de bem-estar satisfatórios, tem consequências imediatas na alteração do estado corporal e nas estruturas cerebrais a que corresponde. Algumas das componentes das emoções, ou a sua vertente expressiva, são visíveis e observáveis e outras como as manifestações psicofisiológicas, são mais difíceis de detetar.

A Teoria das Emoções Diferenciais (TED) de Carroll Izard é dos modelos de emoções mais proeminentes no campo de investigação psicológica das emoções, destacando-se por sublinhar o carácter inato das emoções, as suas funções motivacionais básicas e a relação próxima entre emoções e personalidade (Melo, 2005 citando Abe &

Izard, 1999). Pressupõe, à semelhança de outros modelos, três níveis básicos ou componentes das emoções nomeadamente, uma dimensão neuronal, expressiva e experiencial.

Para Sroufe (1995), a emoção é vista como uma reação subjetiva a um acontecimento saliente, caracterizada por mudanças fisiológicas, experienciais e no comportamento aberto e é melhor entendida como um processo dinâmico e um sistema organizado ao redor de componentes interdependentes que, ao longo do desenvolvimento, vão dando lugar a diferenças individuais na forma de experienciar e abordar as emoções. Privilegiando a referida perspectiva relacional é aqui defendido que cada emoção tem um papel próprio e um significado relacional único. Segundo o autor, as funções das emoções passam pela comunicação com os outros significativos acerca dos estados internos do indivíduo, pela promoção de competências para exploração do meio ambiente e pela preparação do organismo para responder de modo adaptativo em situações de crise ou emergência.

Saarni (1999) cuja teoria é fortemente baseada em grande parte no trabalho de Lewis e Michalson (1983), descreve cinco componentes essenciais das emoções. Menciona, por um lado, as circunstâncias que precedem a experiência de uma emoção, ou se quisermos os desencadeadores emocionais, sublinhando o papel da socialização das emoções neste campo e do contexto específico em que as emoções são ativadas e, por outro, de todas as estruturas de componente biológica, baseadas nos sentidos ou variáveis temperamentais, que operam como recetores emocionais e nos permitem reagir a um determinado estímulo. Para a autora, é com base nestas duas primeiras componentes - os desencadeadores e os receptores emocionais - que emergem as mudanças corporais e neurofisiológicas que definem os estados emocionais e dão lugar à experiência emocional do indivíduo, uma componente mais dependente da linguagem e do desenvolvimento cognitivo. A última componente sofre também grandes influências dos processos de socialização e das normas interiorizadas e refere-se à expressão e aos diferentes modos de expressão emocional (Thompson, 2002).

Em suma, as emoções apresentam-se como processos centrais no funcionamento humano, ocupando um lugar de destaque como organizadores no desenvolvimento cerebral e em vários domínios do funcionamento psicológico e social, influenciando-os e sofrendo influências de várias dimensões do desenvolvimento, bem como das diferentes experiências de vida a que o indivíduo vai sendo exposto. À medida que o ser em desenvolvimento, equipado com uma série de mecanismos neurológicos pré-programados,

se vai envolvendo em novas experiências e interagindo com os diferentes elementos que constituem o seu universo relacional, os sistemas emocionais vão-se complexificando e criando novas e mais ricas conexões com outros sistemas, como sejam o cognitivo ou o linguístico.

De fato, não só diferentes áreas cerebrais, de que são exemplo várias zonas do córtex como o pré-frontal ventromedial, orbitofrontal, anterior cingulado e insular, a amígdala ou o hipocampo (Davidson, 2000) parecem ser responsáveis pelas manifestações emocionais do indivíduo. O desenvolvimento emocional e os circuitos cerebrais das emoções têm sido mesmo apontados como mecanismos que evidenciam bastante bem a plasticidade e capacidade de transformação do cérebro (Davidson, 2000; Davidson, Jackson & Kalin, 2000). A par desta informação, têm sido desenvolvidos vários modelos das emoções e do desenvolvimento emocional, sendo comum a praticamente todas as teorias atuais o reconhecimento da função adaptativa das emoções no desenvolvimento humano. Ora, no nosso dia a dia, estamos continuamente a nos referirmos às emoções e mesmo assim, e ainda que o papel central das emoções no funcionamento psicológico humano pareça ser assumido por vários autores, nem sempre a sua definição é clara ou consensual, variando consoante o ênfase dado pelas diferentes teorias às suas funções específicas e componentes, ao peso de factores genéticos, constitucionais, ambientais e relacionais, ou mesmo à sua relação com outros sistemas como o cognitivo, linguístico ou motor.

## **A infância e o desenvolvimento das emoções**

A aprendizagem mais importante nos primeiros anos é a que é proporcionada pela interação humana. As relações emocionais afetivas são as bases primárias mais importantes para o desenvolvimento intelectual e social. Assim, Soares (2009) salienta que ao longo do primeiro ano de vida, o bebé estabelece uma relação de vinculação com o seu cuidador primário (Bowlby, 1969), que irá influenciar a sua regulação emocional conceptualizada na primeira infância como um processo ou característica diádica (NICHD ECCRN, 2004), ou seja, a qualidade dos cuidados e o modo como o cuidador responde às necessidades do bebé irá influenciar o desenvolvimento da sua capacidade de regular emoções. Considerou que a consciência dos afetos, sentimentos e emoções permite ao indivíduo uma monitorização dos seus estados internos e das situações ambientais, ao mesmo tempo que

comunica aos outros informações importantes, através de expressões faciais e posturas corporais que os acompanham (Bowlby, 1980).

Segundo Brazelton e Greenspan (2004), a interação de gestos emocionais ajuda os bebês a aprender a tomar consciência e reagir a estímulos emocionais e formar a noção do “eu”. Inicialmente, o sistema de comunicação da criança é o não-verbal. Envolve gestos e estímulos emocionais (sorrisos, olhares afirmativos, franzir das sobrancelhas, apontar, agarrar e devolver, ...) e destes emerge um complexo sistema de resolução de problemas e de interações reguladoras que se mantêm pela vida fora. Quando existem relações sólidas, empáticas e afetivas, as crianças aprendem a ser mais afetuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, refletir os seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com as próprias crianças e com os adultos. As interações emocionais formam as bases não só cognitivas como também a maioria das capacidades intelectuais da criança, incluindo a sua criatividade e a capacidade do pensamento abstrato.

Machado et al., (2008b), evidencia que nas crianças em idade pré-escolar são destacados três componentes da competência emocional, que se encontram associadas com o ajustamento escolar: (1) o conhecimento das emoções – identificar, reconhecer e nomear emoções; diferenciar as próprias emoções; compreender as emoções dos outros com base nas expressões faciais e, nas características das situações de contexto emocional; (2) a regulação das emoções – capacidade de modular a intensidade ou a duração dos estados emocionais; (3) o expressar emoção em situações sociais (Denham, 2007). O conhecimento das emoções implica quatro pressupostos: 1) a avaliação de que a pessoa está a enviar uma mensagem afetiva; 2) interpretação da mensagem afetiva; 3) compreensão de acordo com as regras sociais de expressividade; 4) aplicação dessa compreensão ao contexto específico. As crianças em idade pré-escolar são capazes de: (1) nomear e reconhecer as expressões faciais da maior parte das emoções, identificar situações típicas que desencadeiam emoções (Denham et al., 1990); (2) conversar sobre causas e consequências das emoções; (3) ter consciência de emoções desencadeadas por situações ambivalentes; (4) conciliar conflitos entre as características das situações e as das expressões faciais; (5) utilizar a informação pessoal acerca das reações emocionais (Denham et al., 1990; Gnepp, 1989); (6) compreender a regulação emocional, as regras sociais de expressividade e, simultaneamente a sua ambivalência. Contudo, manifestam, ainda, algumas dificuldades uma vez que ao interpretarem as emoções, centram a sua atenção nas características das situações ou nas expressões faciais (Denham, 2007).

As crianças desenvolvem gradualmente a competência de identificar emoções, de reconhecer o significado das expressões faciais, e de compreender o modo como as características das situações podem afetar as emoções dos outros (Denham et al., 1990). A capacidade de nomear verbalmente as emoções e de as identificar, não verbalmente, aumenta dos dois aos quatro anos e meio de idade. Começam por aprender a diferenciar entre situações felizes e situações não felizes, e mais tarde a distinguir entre as situações de tristeza, raiva ou medo (Denham, 1998). Entre os três e os quatro anos, na sua maioria, as crianças já conseguem reconhecer e nomear expressões emocionais, com base nas emoções básicas, quando lhes são apresentadas fotografias (Hughes, Dunn & White, 1998) e, com três anos, reconhecem um mínimo de quatro, de entre cinco, emoções com base na sua expressão facial (Pons & Harris, 2004). As expressões de alegria são discriminadas mais cedo e com maior facilidade pelas crianças, seguidas das de tristeza e, mais tarde, das expressões de raiva e surpresa (Walden & Field, 1982). As crianças com cinco anos identificam as emoções (não verbalmente) com maior facilidade do que as nomeiam verbalmente. Contudo, nomeiam mais facilmente as emoções de alegria e de tristeza, comparativamente com as de raiva e medo, tendo maior dificuldade na nomeação. As crianças que apresentam uma capacidade verbal mais elevada são mais capazes de aprender os sinais emocionais e comunicar verbalmente a informação emocional, facilitando as interações sociais positivas (Mostow et al., 2002).

Moreira (2008), destaca que ao dominarmos a linguagem das experiências emocionais e dos sentimentos, somos mais capazes de compreender o que vemos e assim de gerir o que observamos, interagindo de forma adequada com os outros. Thompson & Raikes (2006), enaltece que as crianças que identificam emoções exibem menos comportamentos agressivos na interação com os seus pares. As relações positivas são as bases para a segurança afetiva e potenciam sentimentos de pertença, que permitem à criança construir uma imagem de si e do mundo verdadeira e otimista. De uma imagem de si próprio enquanto indivíduo com um corpo e vontade distintos de outro, emerge uma identidade acerca da pessoa que é e do grupo a que pertence. Neste processo, e de acordo com Portugal (2003), é crucial a forma como a criança é vista e tratada pelas suas figuras significativas (inicialmente muito confinadas às figuras parentais mais próximas e gradualmente incluindo família mais alargada, amigos e escola). A perspetiva das crianças acerca de si próprias é o reflexo das perspetivas transmitidas pelos outros na interação social. Os dados da investigação sugerem que as crianças que desenvolvem uma autoimagem positiva e sentido de competência e valor próprio são aquelas que

experienciaram ao longo da infância relações calorosas e amor incondicional. Os seus familiares ou outros cuidadores/educadores/professores ao transmitiram-lhes que são valorizados por eles, ensinam-lhes a valorizarem-se a si próprios (Portugal, 2008).

## **O desenvolvimento emocional dos zero aos doze meses**

Melo (2005) confirma que desde que se nasce que se verificam manifestações de emoções como o sorriso que aparece poucas horas após o nascimento - início da modulação das emoções. Às cinco semanas, são já detetáveis vocalizações semelhantes ao riso e aos dois meses são visíveis manifestações de raiva e frustração no bebé. Os primeiros comportamentos de evitamento, por seu lado, começam a emergir entre os 4 e os 6 meses e a partir desta altura é possível observar-se comportamentos de aproximação/abordagem relativamente estáveis até aos 13 meses (Rothbart, 1994). Também a frustração e o medo parecem revestir-se de alguma estabilidade no primeiro ano de vida. Na realidade, uma das principais tarefas nestas idades prende-se com o início da modulação das experiências emocionais. É neste período que a criança, através da exposição às expressões emocionais dos outros, começa a apreender as relações existentes entre emoções e comportamento e a ser capaz de se envolver em interações diádicas sincronizadas (Izard et col., 2002).

A maior coordenação nas interações com os adultos prestadores de cuidados contribui para o desenvolvimento da capacidade do bebé de se autorregular e acalmar (Abe & Izard, 1999; Saarni, 1999). Ao mesmo tempo, a emergência de emoções positivas vai contribuindo fortemente para um saudável desenvolvimento físico e mental da criança. À medida que as semanas e os meses vão passando, vai emergindo uma maior acuidade na discriminação e reconhecimento de expressões faciais que, juntamente com uma maior precisão nos comportamentos expressivos, cada vez mais bem emparelhados com circunstâncias específicas, facilita a comunicação pais - filhos e aproxima-os (Saarni, 1999). Componentes de expressões como o sorriso, ou a manifestação de emoções de interesse, tristeza ou raiva alimentam uma das tarefas desenvolvimentais gerais destas idades: a construção de relações de vinculação (Abe & Izard, 1999). Também o jogo começa a fazer parte das relações afetivas mais próximas e nele começa a ser visível uma capacidade crescente, por parte da criança, de manipular as suas expressões emocionais com o objetivo de regular o comportamento dos adultos, por exemplo, quando finge começar a chorar (Saarni, 1999).

## **O desenvolvimento emocional dos dois aos nove anos**

Aos dois anos, aproximadamente, há um grande aumento da capacidade da criança para nomear emoções e aos três começa a falar das experiências emocionais dos outros e aos quatro é capaz de perceber que as reacções emocionais podem variar de pessoa para pessoa (Abe & Izard, 1999). Este desenvolvimento está intimamente ligado ao desenvolvimento da linguagem (Melo, 2005). Por volta dos cinco anos de idade, a crescente competência cognitiva permite à criança analisar as emoções de uma forma mais abstrata e refletir sobre estas de uma forma impessoal. Progressivamente, vai percebendo como é que as emoções funcionam e questiona-se acerca das formas mais eficazes de regulação, sendo também capazes de ajudar os outros a controlar as emoções. As crianças vão-se apercebendo da possibilidade de controlar as suas próprias emoções, e conseqüentemente consideram a possibilidade de manipular ativamente as suas expressões emocionais e as expectativas sociais acerca da adequação das reacções emocionais (Saarni, 1999). De salientar a importância que o controlo voluntário da expressão emocional assume nas interações humanas. O conhecimento emocional é fortemente acelerado neste período, começando a estabelecer-se ligações entre o sistema emocional e cognitivo que facilitam a compreensão dos outros, o estabelecimento de relações sociais empáticas e a internalização de normas sociais pela observação das expressões faciais das figuras de socialização (Izard e col., 2002). Por volta dos 3 anos a criança tem já conhecimento de todas as emoções básicas (Ackerman & Izard, 2004) e é nesta altura que tendem a aumentar os comportamentos de raiva e de oposição.

Enquanto que, para alguns autores, estas emoções facilitam o desenvolvimento de uma maior autonomia e da consciência de um self autónomo (Abe & Izard, 1999; Dunn & Brown, 1994), para outros, a emergência de um sentido de self contribui para o aparecimento de expressões emocionais fortes e para o aparecimento das denominadas emoções sociais, como a culpa ou a vergonha. Entre os dois e os cinco anos aumentam significativamente as conversas entre pais e filhos com conteúdo emocional. A partir dos dois anos e meio as crianças começam também a ser capazes de simular a sua expressão emocional e a perceber que os outros podem fazer o mesmo, o que contribui significativamente para o seu entendimento das relações sociais para uma gestão mais eficaz das interações interpessoais e para a emergência da capacidade de criar empatia com os outros (Saarni, 1999). A autora referida explica que a emergência das emoções sociais por volta do segundo e terceiro ano de vida (Dunn & Brown, 1994) tende a facilitar a

adoção de comportamentos pró-sociais e um melhor ajustamento das ações da criança em concordância com o que o seu meio social espera dela (Abe & Izard, 1999). No entanto, estas emoções ainda não estão bem interiorizadas e dependem da presença de um adulto ou de outra pessoa por perto para se manifestarem. Segundo a teoria das emoções diferenciais à medida que as emoções sociais, com cariz autoavaliativo, se vão repetindo, a criança vai sendo capaz de estabelecer ligações mais apuradas entre sentimentos, comportamentos e consequências das suas ações.

As outras emoções básicas continuam a ser fundamentais e, por exemplo, a alegria tende a promover comportamentos de jogo e a interação com os pares e a tristeza a aproximação social e suporte emocional. Com o tempo regista-se um progressivo aumento das capacidades de autorregulação da criança, com alguns estudos a apontarem para uma grande aceleração neste processo entre os 18 e 49 meses de idade (Rothbart & Bates, 1998).

Alves (2006), afirma que entre os cinco e os sete anos as crianças progridem no sentido de controlar as suas manifestações emocionais e ir ao encontro dos "guiões culturais" relativos à expressão emocional (Saarni, 1999). As crianças em idade escolar parecem ter já interiorizado a *cultura local* das emoções, aprendendo a lidar com as suas emoções de uma forma adaptativa (Saarni, 1997). No entanto, dependem ainda muito do apoio dos agentes de socialização para a regulação das suas emoções, só começando a ser mais independentes a partir dos sete anos. As crianças começam a utilizar estratégias de resolução de problemas para lidarem com as emoções, mas ainda recorrem ao evitamento e afastamento quando sentem pouco controlo sobre a situação (Saarni, 1999), reconhecendo o recurso à emotividade negativa, expressa através da agressividade como uma das piores estratégias (Saarni, 1997). Dadas as novas exigências sociais, o desenvolvimento da empatia e dos comportamentos de cooperação torna-se imperativo.

Contrariamente ao período pré-escolar, as crianças começam agora a sentir emoções autoavaliativas ou sociais mesmo na ausência de uma audiência (Izard et col., 2002), mas a avaliação que fazem dos estímulos pode variar ao longo da idade. A experiência de culpa, por exemplo, pode ser desencadeada de forma distinta: enquanto que as crianças de oito anos são capazes de sentir culpa, mesmo quando não têm responsabilidade ou controlo sobre os acontecimentos, as crianças mais velhas avaliam a noção de controlabilidade dos acontecimentos, podendo não se sentir culpadas nas mesmas circunstâncias que as crianças mais novas (Saarni, 1999). De salientar que durante a idade escolar as crianças passam muito do seu tempo com os pares e a utilização do

conhecimento emocional em comportamentos sociais adequados poderá assumir um papel relevante na aceitação pelos pares.

## **A competência emocional**

Vale (2009) define a competência emocional como a “demonstração da eficácia pessoal nos relacionamentos sociais que evocam emoção” (Saarni, 1999). Esta definição desmistifica um pouco a complexidade da competência emocional, e fala da eficácia pessoal aplicada aos relacionamentos sociais, como sendo a capacidade de alcançar um resultado desejado. A principal tarefa que se impõe a uma criança que entra no jardim de infância é precisamente a competência emocional para gerir as suas emoções que, por sua vez, se encontra diretamente relacionada com as interações sociais, as quais são fundamentais para o aumento da capacidade de relacionamento com os outros.

A educação pré-escolar surge, então, como uma importante estratégia de prevenção para ajudar as crianças a desenvolverem com segurança as suas competências sociais e emocionais. Estas competências incluem a auto-consciência, o controlo dos impulsos, a empatia, a escolha de perspetiva, a cooperação, a resolução de conflitos, e tornam-se ferramentas - chave quando a criança na adolescência tem que fazer face a apelos, por exemplo, ao uso de substâncias ou à violência.

Machado et al., (2008) salienta que as expressões faciais são poderosas fontes de informação e importantes reguladores interpessoais do comportamento, desde o choro que atrai as reações de consolo ao sorriso que leva à amizade e ao acordo. Aos cinco anos, as crianças pré-escolares mostram compreender que as emoções se baseiam em desejos e crenças que podem diferir de pessoa para pessoa, independentemente dos seus próprios estados mentais, podendo mesmo ter em conta o comportamento habitual do outro, sendo a sua capacidade de inferir as emoções das outras pessoas o maior componente da sensibilidade social. Reagir pró - socialmente às reações emocionais dos outros resulta de uma aprendizagem muito precoce e é um importante fator de previsão da reputação social: as crianças mais escolhidas são as que se manifestam mais aptas na compreensão das situações emocionais, as que exibem expressão emocional e que, conseqüentemente, tendem a responder de forma mais simpática às emoções dos seus pares. Crianças menos escolhidas são menos cooperativas, prestam menos apoio aos outros e, recebem menos reforço social. Os dados indicam que o conhecimento das emoções pode ter efeitos indiretos sobre a probabilidade da criança vir a ser escolhida pelos seus pares, através de

uma maior aptidão em competências sociais. Crianças que, aos cinco anos de idade, ainda não conseguem diferenciar a alegria da tristeza ou que se confundem nas tarefas de reconhecimento das expressões faciais e de inferências a partir de situações de contexto emocional, estão em risco de serem menos escolhidas (Denham et al., 1990).

A competência emocional tem um papel central ao longo de toda a vida, tanto na saúde mental, como no sucesso acadêmico e social. Em crianças do pré-escolar uma das tarefas fundamentais é a aquisição da capacidade de envolvimento positivo com os pares, gerindo em simultâneo a sua excitação emocional e indo ao encontro de expectativas sociais de pessoas significativas diferentes dos pais. Inclui-se nestas tarefas a coordenação do jogo e do brincar, que é obtida através de processos sociais de cooperação, gestão de conflito, criação de um clima “eu também”, fantasia partilhada e amizade. As componentes da competência emocional ajudam no sucesso destas interações sociais apoiando capacidades tais como o ouvir, o cooperar, o pedir ajuda, o entrar num pequeno grupo ou abordar um par e o negociar. Interações independentes e bem sucedidas com pares preveem a saúde mental e bem-estar desde o início do pré-escolar, passando pelos primeiros anos de escola quando a reputação social se consolida e continuando ao longo da vida (Denham, 2007).

Machado et al., (2008b), afirma que indicadores sócio-emocionais tais como as interações positivas com os professores, as representações positivas do self resultantes das relações de attachment, as capacidades sociais, o conhecimento das emoções, a capacidade de regulação das emoções e a reputação social de criança não rejeitada preveem o sucesso académico, mesmo controlando variáveis tais como o sucesso escolar anterior (Pianta, Steinberg & Rollins, 1995).

### **As componentes da competência emocional**

Alves (2006) define que a competência emocional é a capacidade das crianças expressarem emoções adequadas às ocorrências, para adequar as suas reações emocionais negativas e compreender o significado dos estados/expressões emocionais para o self e para os outros (Denham, 1998; Saarni, 1997). É um fenómeno complexo constituído por três componentes co-relacionados designados por expressão, regulação e conhecimento emocional. De realçar que estes componentes não surgem como um todo, isto é, ser competente num destes componentes não assegura ao indivíduo uma competência emocional. Esta dependerá da expressão, do conhecimento e da regulação emocional manifestos (Saarni, 1999).

### **A expressão emocional**

Para a autora supra referida, a expressão emocional assume um papel central nas competências emocionais, é o lado visível e partilhado das emoções. A partilha de afeto positivo facilita o estabelecimento de amizades e permite à criança ser mais aceite socialmente. A expressividade positiva assume um papel fundamental na iniciação e na regulação das interações sociais. A investigação revela que as crianças que experimentam e expressam mais emoções positivas do que negativas, são avaliadas pelos professores como sendo mais assertivas e alegres e menos agressivas. Estas crianças comportam-se de uma forma mais pró-social face aos pares e parecem ser mais aceites por estes (Denhan et al., 1990).

### **A regulação emocional**

No decorrer da infância vamos adquirindo um agregado de estratégias que nos permitem controlar as nossas emoções e que condicionam o nosso sucesso pessoal e relacional, designado por regulação emocional. A regulação emocional foi definida por Thompson (2002) como os processos intrínsecos e extrínsecos responsáveis pela monitorização, avaliação e modificação das reações emocionais de forma a adequar-se aos objetivos. Esta segunda componente das competências emocionais assume um papel vital, quando a intensidade, a duração ou qualquer outro parâmetro da experiência emocional não se adequa às expectativas, aos objetivos da criança ou aos padrões sociais (Denhan, Blair, De Muleer, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan, 2003).

### **O conhecimento emocional**

O conhecimento emocional permite ao indivíduo identificar e compreender corretamente os sinais sociais dos interlocutores e desta forma responder adequadamente às expectativas dos outros. Representa a capacidade de reconhecer e nomear as expressões emocionais. Refere-se a uma variedade de processos que envolvem a ativação, a modelação e o uso das emoções nas transições emocionais (Izard et al., 2001).

Ackerman e Izard (2004), expressam que estes procedimentos refletem a interconexão e a coordenação dos sistemas emocionais e cognitivos. Uma das componentes principais é o conhecimento das expressões emocionais, dos comportamentos e das situações estimuladoras de emoções. O conhecimento das expressões permite às crianças reconhecer sinais faciais de emoções discretas como alegria, tristeza, zanga e medo, bem como reter na memória indicadores verbais associados às expressões emocionais. Em

síntese, o conhecimento emocional permite às crianças reagirem adequadamente com os outros, determinando a qualidade das relações que estas estabelecem com os seus pares.

As crianças de idade escolar encontram-se num nível desenvolvimental que lhes permite aceder ao conhecimento de emoções como a alegria, a tristeza, a zanga ou o medo, frequentemente citadas em instrumentos que visam a avaliação desta componente da competência emocional junto de crianças de idade escolar. A integração de *expressões faciais* associadas a supra referidas emoções, em instrumentos que visem a avaliação do conhecimento emocional junto de crianças em idade escolar, revela-se pertinente, pois desde muito cedo que as crianças conseguem identificar as expressões faciais de alegria, tristeza, zanga e medo, em si próprias e nos outros (Izard et al., 2001).

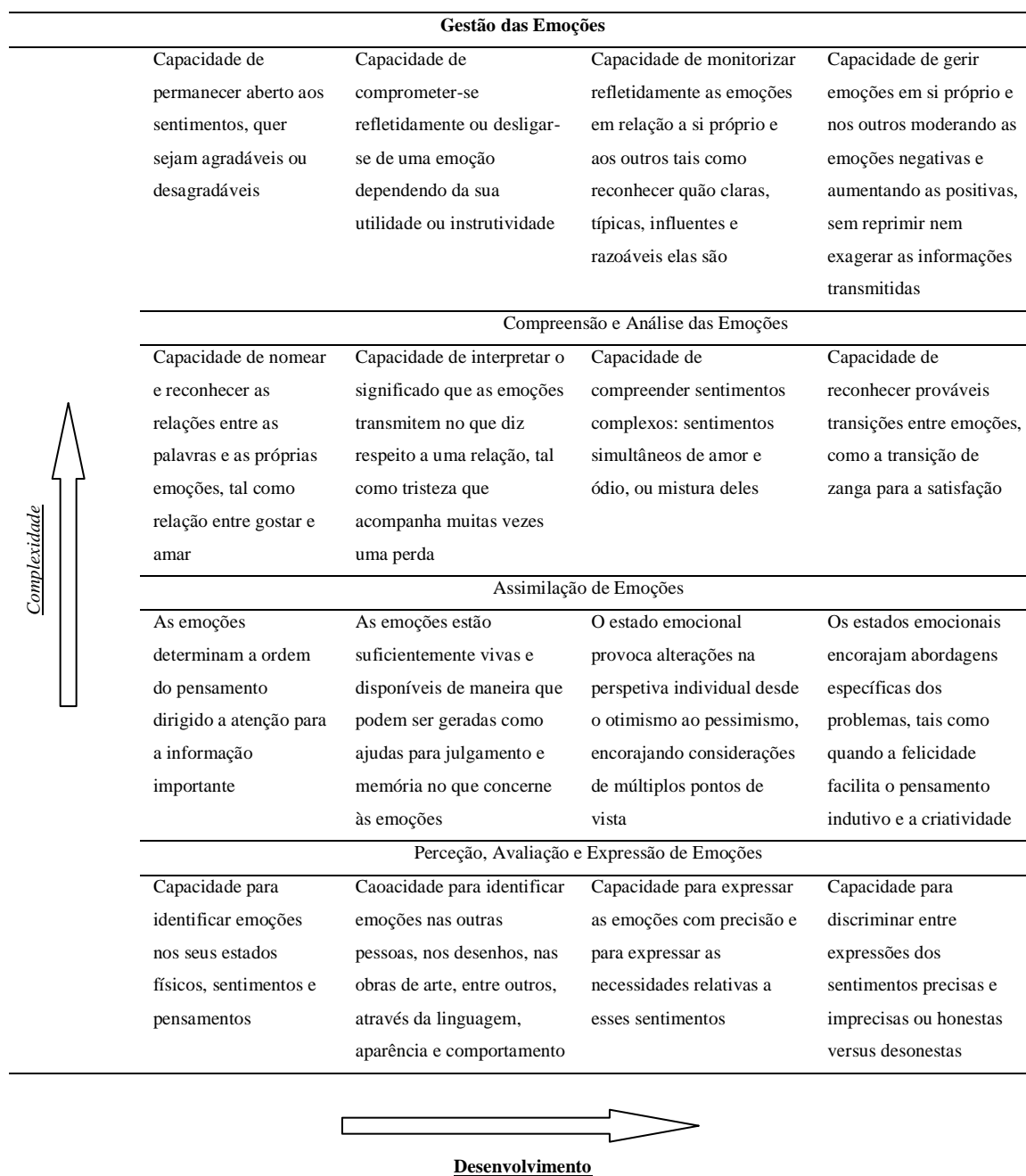
No entanto, Alves (2006) afirma que são poucas as emoções que estão claramente relacionadas com expressões faciais distintas. As crianças tendem a desenvolver uma compreensão mais sofisticada das emoções a partir da relação entre as situações comuns e as emoções geralmente provocadas por essas situações, designadas por *situações emocionais* (Gnepp, 1983; Wigger & VanLieshout, 1985). Quando têm que fazer inferências sobre as emoções dos outros, as crianças mais novas baseiam-se na expressão facial, mas a partir dos 5-7 anos a informação situacional passa a ter mais peso, sendo importante considerá-la também nas avaliações do conhecimento emocional. As crianças mais novas concebem as emoções como um conjunto de reações comportamentais e fisiológicas (*comportamentos emocionais*) a uma situação exterior. Só por volta dos 10-11 anos é que se tornam capazes de referir os diferentes estados mentais que medeiam e acompanham essas diferentes reacções (Carroll & Steward, 1984).

Um instrumento que vise a avaliação do conhecimento emocional no período escolar, deverá propor à criança a identificação dos sentimentos de alegria, tristeza, medo e zanga, expressos em expressões faciais, situações e comportamentos emocionais (e.g. ACES, Schultz, Izard & Bear, 2002).

## **A inteligência emocional**

A definição de inteligência emocional surgiu formalmente em 1990 por Mayer e Salovey que a definiram como a capacidade de reconhecer os próprios sentimentos e emoções e os dos outros, assim como a capacidade de lidar com eles (Mayer & Salovey, 1997). A inteligência emocional passou a ser definida como um conjunto de habilidades mentais que permitem perceber e conhecer o significado de padrões das emoções, e

raciocinar e resolver problemas a partir deles (Franco, 2003). No entanto, foi Goleman (1997) que a popularizou através do seu best-seller “Emotional Intelligence”. Na sua obra, o autor apresenta as principais habilidades que constituem a inteligência emocional e define-a como “a capacidade de a pessoa de motivar a si mesma a persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjuga a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança” (Goleman, 1997).



**Quadro 1** - Diagrama conceptual da inteligência emocional (adaptado de Mayer e Salovey, 1997).

De acordo com Teixeira (2010), um modelo teórico da inteligência emocional que se distingue é o de Mayer e Salovey (1997) - branch ability model – que divide as competências e habilidades da inteligência emocional em quatro domínios: percepção e expressão das emoções, assimilação das emoções, compreensão e análise das emoções e gestão das emoções (ver quadro 1). Por outro lado, o modelo de Goleman (1997) trata-se do modelo mais popular, construindo vinte e cinco competências distribuídas por cinco habilidades emocionais e sociais básicas: auto-consciência, autorregulação, motivação, empatia e as habilidades sociais (Franco, 2003 citado por Teixeira, 2010 - ver quadro 2).

	Habilidades Emocionais e Sociais Básicas	Competências
Competências Pessoais	Autoconsciência	- Consciência Emocional - Auto-avaliação precisa - Autoconfiança
	Autorregulação	- Autocontrole - Honestidade - Consciência moral - Adaptabilidade - Inovação
	Motivação	- Realização - Envolvimento - Iniciativa - Otimismo
Competências Sociais	Empatia	- Compreender os outros - Desenvolver os outros - Orientação para ajudar - Potenciar a diversidade - Consciência política
	Habilidades Sociais	- Influência - Comunicação - Gestão de conflitos - Liderança - Catalisador de ligações - Construção de ligações - Colaboração e cooperação - Capacidade de estar em equipa

**Quadro 2** – Competências emocionais e sociais básicas segundo o modelo de Goleman (1997, adaptado de Franco, 2003)

A maioria das teorias vigentes da inteligência emocional concordam com o pressuposto de que um indivíduo emocionalmente inteligente tem a capacidade de regular, perceber com precisão e generalizar expressões emocionais e que esta capacidade se desenvolve ao longo da vida (Scharfe, 2000).

Para que os programas educativos sejam eficazes é necessário que estes se centrem em ajudar as crianças e os jovens a ficarem menos ansiosos, aumentando a consciência dos estados emocionais, a falar dos sentimentos para resolver os problemas relacionais, a desenvolverem a capacidade de planear antecipadamente o modo de evitar situações conflituosas e a terem em conta os efeitos da sua conduta nos outros. Por outro lado, também defende o desenvolvimento de programas para os professores a nível das capacidades de identificação, modificação e compreensão das emoções na tomada de decisão, que iria se refletir na mudança de atitudes e na tomada de consciência das emoções na sala de aula (Goleman, 1997 citado por Franco, 2003).

## **SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO**

### **Capítulo IV**

#### **Apresentação do estudo empírico**

Neste capítulo será apresentado o desenho da investigação realizada no âmbito do desenvolvimento do conhecimento emocional. Pretende-se promover e compreender a relação entre o desenvolvimento emocional e a transição do pré – escolar para o 1º ciclo do ensino básico através da aplicação da Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE - versão adaptada e traduzida por Alves, 2006) e do Programa de Desenvolvimento do Conhecimento Emocional (Pereira & Soares, 2011).

#### **Objetivos de investigação**

Seguir-se-á a apresentação dos objetivos, das hipóteses, das variáveis e dos participantes. Posteriormente, descreve-se o programa de desenvolvimento do conhecimento emocional, os instrumentos utilizados na recolha de dados e os procedimentos utilizados na condução do trabalho de campo na análise dos resultados. Assim sendo, os objetivos de investigação são:

- 1) Compreender o desenvolvimento emocional da criança em idade pré-escolar;
- 2) Promover o conhecimento emocional de cada criança deste grupo-alvo;
- 3) Analisar as diferenças do conhecimento emocional em função do género da criança e da escolaridade dos pais;
- 4) Aferir se as crianças identificam, reconhecem e nomeiam as emoções básicas (alegria, tristeza, zanga e medo);
- 5) Refletir de forma sustentada sobre a relação entre a vinculação e o desenvolvimento emocional;
- 6) Destacar o conhecimento emocional como fator relevante na transição entre o Pré – Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

#### **Variáveis de investigação**

A análise dos vários estudos realizados no âmbito da parentalidade permite-nos constatar que a escolaridade dos pais influencia a natureza das interações verbais e das práticas disciplinares, sendo apontado como o melhor indicador do nível social da família

(Hoff et al., 2002). O nível sócio - económico é uma variável multifacetada que tem vindo a ser definida através de diferentes métodos que consideram: a) um único indicador (e.g. profissão ou grau de escolaridade), b) múltiplos indicadores (e.g. profissão e grau de escolaridade) e c) índices compósitos baseados em algumas combinações de múltiplas variáveis que definem o NSE (e.g. a soma ponderada da profissão e do grau de escolaridade). Neste estudo como teremos oportunidade de constatar o NSE foi definido através de um único indicador – a escolaridade dos pais.

Na sequência da apresentação dos objetivos orientadores do estudo, as variáveis seguintes serão alvo de análise:

1. Conhecimento emocional;
2. Variáveis sócio – demográficas: género das crianças e escolaridade dos pais.

## **Hipóteses de investigação**

Em seguida, estabelecemos as seguintes hipóteses de investigação:

Hipótese 1: O grupo de crianças em idade pré – escolar, dos cinco aos seis anos de idade, consegue com sucesso identificar, reconhecer e nomear expressões emocionais, após um programa de intervenção sobre conhecimento emocional.

Hipótese 2: Na dimensão do conhecimento emocional existem diferenças a nível de género.

Hipótese 3: As crianças do género feminino tendem a manifestar um conhecimento emocional superior às crianças do género masculino.

Hipótese 4: As crianças cujos progenitores tem um nível mais alto de escolaridade tendem a apresentar um conhecimento emocional superior às crianças cujos progenitores têm um nível mais baixo de escolaridade.

Hipótese 5: As crianças com maior conhecimento emocional estão mais preparadas para a transição do pré – escolar para o 1º ciclo do ensino básico.

## **Método**

### **Participantes**

Os participantes foram selecionados considerando dois critérios: a frequência de um estabelecimento de ensino pré-escolar com primeiro ciclo do ensino básico e idade cronológica igual ou superior a 60 meses. São 25 crianças da sala dos cinco anos de um

complexo escolar do concelho do Funchal com idades compreendidas entre os cinco anos e um mês e os seis anos e zero meses. Apresentam um desenvolvimento normativo, não estando identificadas necessidades educativas especiais.

### **Género**

Onze crianças (44%) pertencem ao género masculino e catorze (56%) pertencem ao género feminino (cf. tabela 1).

	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Feminino</b>	14	56%
<b>Masculino</b>	11	44%
<b>Total</b>	25	100%

**Tabela1.** Distribuição dos participantes segundo o género

Sendo a idade um fator determinante no conhecimento emocional, foi determinada a idade decimal, calculada pela diferença, em anos, entre a data de nascimento e a data da avaliação. A idade mínima dos alunos da amostra é de 5,1 anos e a máxima é de 6 anos. Em média, a idade das crianças da amostra é de 5,46 anos com um desvio padrão mínimo (,29), em função da própria configuração dos grupos (cf. tabela 2).

	<b>n</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
<b>Idade (ano, meses)</b>	25	5,1	6	5,46	0,29

**Tabela 2.** Estatística descritiva da idade dos participantes

### **Nível sócio - demográfico das famílias**

O nível sócio - demográfico das famílias é importante para explicar o conhecimento emocional das crianças e neste sentido foi obtida a distribuição conjunta dos pais dos participantes no que diz respeito ao nível de escolaridade. Assim verificamos que:

- Todos os progenitores apresentam escolaridade superior à escolaridade mínima obrigatória (100%);
- 4 possuem bacharelato (16 %);
- 3 possuem mestrado (12 %);
- 6 dos participantes (ambos os pais) completaram o ensino secundário (24%);
- 10 dos participantes (ambos os pais) possuem licenciatura (40%).

Destacam-se os valores dos participantes cujos pais possuem o ensino secundário e os valores dos participantes cujos pais possuem a licenciatura, uma vez que estas duas situações enquadram 64% dos participantes.

		Escolaridade da Mãe				Total	
		Ensino Secundário	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado		
Escolaridade do Pai	Curso Técnico	n	0	0	1	0	1
	Profissional	%	0%	0%	4%	0%	4%
	Ensino Secundário	n	1	1	6	2	10
		%	4%	4%	24%	8%	40%
	Bacharelato	n	0	0	2	0	2
		%	0%	0%	8%	0%	8%
	Licenciatura	n	1	0	10	0	11
		%	4%	0%	40%	0%	44%
	Mestrado	n	0	0	1	0	1
		%	0%	0%	4%	0%	4%
	Total	n	1	2	20	2	25
		%	4%	8%	80%	8%	100%

**Tabela 3.** Distribuição dos participantes segundo a escolaridade dos pais

## Instrumentos

Para a recolha de dados sócio – demográficos, utilizamos o instrumento designado por Questionário de caracterização sócio – demográfica das famílias (ver anexo 1). Para proceder à avaliação do conhecimento emocional utilizamos a Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE) versão traduzida por Alves (2006) da ACES desenvolvido por Schultz, Izard e Bear (2002, ver anexo 2).

Para o desenvolvimento do conhecimento emocional foi construído o Programa de Desenvolvimento do Conhecimento Emocional, elaborado por Pereira e Soares (2011 - ver anexo 3).

### Questionário de caracterização sócio – demográfica das famílias

O questionário de caracterização sócio – demográfica das famílias permitiu a recolha das seguintes informações: data de nascimento da criança, género e habilitações literárias dos pais.

### Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE)

A avaliação do conhecimento emocional foi realizada através da EACE – Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (Alves, 2006). Esta escala foi traduzida e adaptada

do modelo ACES - Assessment of Children's Emotion Skills desenvolvido por Schultz, Izard e Bear (2002). Sucintamente descreve-se a escala original e explicar as alterações que a autora da EACE fez para a adaptar ao contexto português. O ACES é constituído por três escalas: Expressões Faciais (Facial Expressions), Situações Emocionais (Emotions Situations) e Comportamentos Emocionais (Emotions Behaviors), que contribuem para a definição da nota total da Perceção Emocional Correta (PEC). A escala das Expressões Faciais é constituída por 26 itens e pretende analisar a capacidade das crianças perceberem as expressões faciais observadas nos outros. São utilizadas 26 fotografias de crianças de idade escolar e de diferentes raças, manifestando diferentes expressões emocionais. Face a cada fotografia apresentada, a criança entrevistada terá que decidir como é que a criança representada na fotografia se está a sentir de entre as seguintes cinco alternativas: contente (happy), triste (sad), zangada (mad), assustada (scared) ou normal (no feeling/ambiguous).

A Escala das Situações Emocionais é constituída por 15 vinhetas (três para cada um das cinco emoções), face às quais a criança entrevistada terá que decidir como é que a criança referida na vinheta se está a sentir: contente, triste, zangada, assustada ou normal. Nesta escala, um exemplo de situação emocional pode ser o protagonista ser impedido de atingir um objetivo importante, sendo neste caso, esperado o recurso à zanga na resposta apresentada.

Na Escala dos Comportamentos Emocionais cada criança terá que, perante as 15 vinhetas (três para cada um das cinco emoções) que constituem esta escala, identificar como é que a criança protagonista da vinheta se está a sentir: contente, triste, zangada, assustada ou normal. Cada um dos itens refere-se a um comportamento associado a um das cinco emoções, por exemplo um item associado à tristeza reflete indicadores comportamentais de apatia e isolamento.

Para cada uma das três escalas, podemos calcular o total de respostas corretas, para cada um das cinco emoções – alegria, tristeza, zanga, medo e normal. Para além da pontuação obtida em cada uma das escalas poderemos ainda obter uma nota total da PEC, que reflete o número de vezes que cada criança respondeu corretamente, ao longo das três escalas, aos itens relacionados com a alegria, tristeza, zanga e medo. Tal como referido por Mostow et al., (2002), o cálculo do PEC, implicou a padronização prévia do total de respostas corretas apresentadas em cada uma das escalas para os itens relativos à alegria, tristeza, zanga e ao medo.

Na tradução e adaptação da EACE ao contexto português foi dada especial atenção ao vocabulário utilizado nas instruções e nas vinhetas. Punch (2002) referencia que num

instrumento de investigação, para além da sua relevância e validade, é fundamental a clareza da linguagem utilizada. Foi efetuada uma recolha de 20 fotografias junto de um rapaz e uma rapariga de idade escolar a quem foi pedido que manifestassem as cinco emoções faciais envolvidas no ACES – alegria, tristeza, zanga, medo e normal. O objetivo foi apresentar às crianças estímulos com maior validade ecológica, uma vez que a versão original envolvia fotografias de crianças de países e de raças diversas não habituais no nosso contexto social. A utilização de apenas duas crianças, uma para o sexo masculino e outra para o feminino, cada uma apresentando as cinco expressões faciais, visava controlar variáveis parasitas, como o género e a maior ou menor agradabilidade que diferentes rostos poderiam suscitar nos participantes. Desta forma, foi assegurado que cada emoção era representada pela mesma menina e pelo mesmo menino, havendo apenas uma variação em função do género e da expressão facial.

#### Programa de Desenvolvimento do Conhecimento Emocional, elaborado por Pereira e Soares (2011)

O Programa de Desenvolvimento do Conhecimento Emocional utilizado na presente investigação foi desenvolvido no âmbito do projeto de mestrado para conclusão do segundo ciclo de estudos em psicologia da educação, na qual esta dissertação se insere. Este programa tem previsto doze sessões, onde são dinamizadas atividades de promoção do desenvolvimento do conhecimento emocional. Está dividido em dois campos de ação – primeiro – Conhecer o meu corpo, com seis sessões dirigidas ao conhecimento do próprio corpo e segundo – Conhecer as Emoções - segredos por desvendar, com seis sessões orientadas para o desenvolvimento do conhecimento emocional.

Destina-se a crianças em idade pré-escolar, que vão transitar para o primeiro ciclo do ensino básico. Poderá ser aplicado em infantários, jardins de infância e escolas do ensino básico com pré – escolar. A duração da sua aplicação está prevista para doze semanas (três meses), com uma periodicidade de uma sessão semanal. Cada sessão durará aproximadamente uma hora. A seleção dos domínios de ação e das atividades foi baseada nas orientações curriculares para a educação pré – escolar e no construto do desenvolvimento emocional da criança em idade pré-escolar.

A organização das sessões enquadra-se na perspetiva da psicologia do desenvolvimento, em que a criança aprende do todo para o particular e de fora para dentro bem como na perspetiva de aquisição de competências emocionais defendida por Mayer e Salovey (1997), em que os níveis de competência se adquirem, em termos de

complexidade e desenvolvimento, de acordo com a seguinte ordem: percepção e expressão das emoções, assimilação das emoções, compreensão e análise de emoções e gestão das emoções. Assim, o desenrolar das sessões obedece a uma abordagem das emoções básicas e de como as sentimos e vivemos dentro e fora do nosso corpo. Pretende-se igualmente elevar as capacidades emocionais verbais e não verbais. A avaliação de cada sessão foi realizada através de observação direta, onde foi descrito de forma sintética os comentários dos participantes e o (in)sucesso das aprendizagens.

## **Procedimento**

Primeiramente foi estabelecido um contacto informal com a direção do complexo escolar de modo a aferir da disponibilidade para colaborar na investigação. Assegurada a disponibilidade e as condições necessárias à recolha de dados, foi enviada uma carta à direção do complexo escolar com vista à formalização do pedido (ver anexo 4). Um segundo modelo de carta também foi realizado em que refere que a direção aceita a realização da investigação (ver anexo 5). Uma terceira carta foi dirigida aos Encarregados de Educação, com a apresentação do estudo e com o pedido de autorização para a participação dos educandos. Este procedimento permitiu-nos identificar por escrito as crianças não autorizadas a participar (ver anexo 6). Este pedido também foi realizado presencialmente na reunião anual dos encarregados de educação da sala onde a investigação foi realizada.

Obtido o consentimento informado dos encarregados de educação, recolhemos os dados necessários ao questionário de caracterização sócio – demográfica das famílias e iniciamos o processo de aplicação da EACE como pré-teste que se revelou como um diagnóstico do conhecimento emocional (novembro 2011). O mesmo foi aplicado na sala dos docentes do complexo escolar, de modo a dissuadir possíveis estímulos e/ou interrupções aquando da sua aplicação. Durante os meses de dezembro de 2010, janeiro e fevereiro de 2011 foi aplicado o Programa de Desenvolvimento do Conhecimento Emocional. No mês de março de 2011, foi aplicado novamente a EACE como pós-teste nas mesmas condições logísticas.

## Capítulo V - Análise e discussão dos resultados

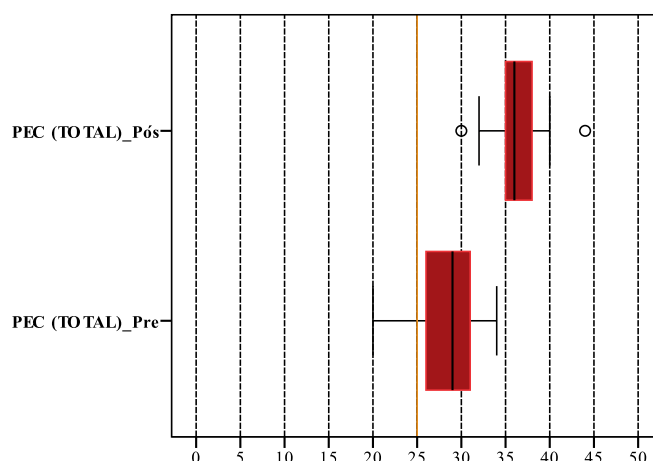
A análise quantitativa dos resultados obtidos nos instrumentos, implicou o recurso ao programa SPSS versão 18.0 para o Windows, tendo sido desenvolvidos os testes paramétricos: ANOVA (teste de comparação de médias utilizado para a escolaridade dos pais) e t-Student (teste de comparação de médias utilizado para o género – ver anexo 7) para amostras independentes e emparelhadas (dados do pré e do pós - teste), bem como o teste LSD - Least Square Difference (utilizado para identificar grupos de escolaridade dos pais significativamente iguais).

Para compreendermos como foi promovido o conhecimento emocional de cada criança deste grupo-alvo, realizamos com cada criança, uma avaliação segundo o PEC em dois momentos separados pela aplicação de um programa de desenvolvimento do conhecimento emocional. Os valores da escala PEC variam entre 0 quando a criança não acerta em nenhuma das emoções apresentadas, e 50 no caso de a criança acertar em todas as emoções apresentadas. Antes da intervenção, a média observada foi de 28,4 valor ligeiramente superior ao ponto central da escala (25). Após a intervenção, a média foi de 36,4, mas além do aumento do valor médio observa-se também uma redução do desvio padrão que significa que as diferenças observadas entre as crianças diminuíram (cf. tabela 4).

	n	Média	Desvio Padrão
PEC (TOTAL)_Pré	25	28,4	3,7
PEC (TOTAL)_Pós	25	36,4	2,9

**Tabela 4.** Estatística descritiva da pontuação obtida em cada momento

O seguinte gráfico demonstra bem a evolução observada no grupo após a intervenção. Inicialmente 50% do grupo pontuou abaixo de 30 e após a intervenção, todas as crianças apresentaram resultados acima deste valor. Mesmo as duas crianças representadas com valores muito mais baixos passaram para valores superiores ou iguais a 30. No momento pré-teste, a pontuação máxima foi inferior a 45 e após a intervenção apenas 25% das crianças apresentaram resultados abaixo dos 30 e atingindo o máximo de 44.



**Gráfico 1.** Evolução observada nos participantes no pré e no pós – teste

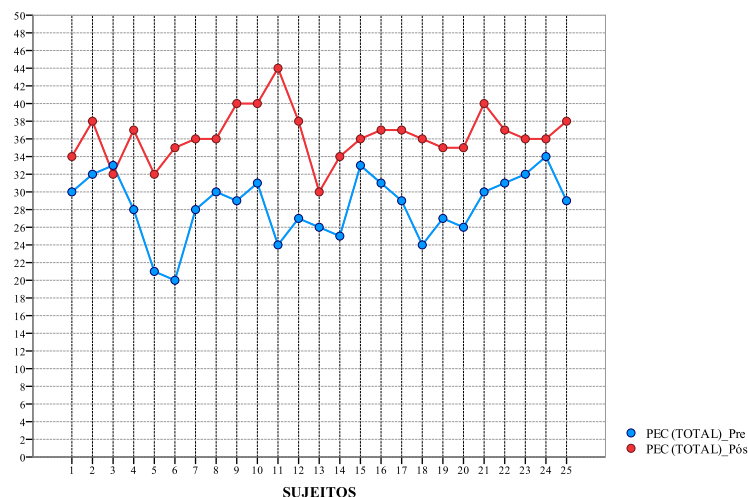
Para aferir se as diferenças observadas correspondem a melhorias estatisticamente significativas, foi utilizado o teste t-Student para amostras emparelhadas cuja hipótese nula é que não se observaram diferenças entre os dois momentos de avaliação, para valor de prova (p) inferiores a 0,05. Neste caso, é de rejeitar esta hipótese.

Ao fazer a diferença da pontuação no momento pré-teste menos a pontuação no momento pós-teste, a média dessas diferenças é de -7,96, o que significa que, em média, as crianças registaram uma evolução na ordem dos 8 pontos (cf. tabela 5). Com 95% de intervalo de confiança a média das diferenças entre os dois momentos varia entre -9,75 e -6,17, sendo ambos os limites deste intervalo negativos. Podemos afirmar com 95% de confiança que após este programa de intervenção as crianças melhoram as suas prestações no que se refere ao conhecimento emocional.

	Média	Desvio Padrão	Intervalo de confiança (95%) da média da diferença		Teste t-Student		
			Lim. Inf	Lim Sup	t	df	Sig.
PEC (TOTAL)_Pré							
PEC (TOTAL)_Pós	-7,96	4,33	-9,75	-6,17	-9,182	24	,000

**Tabela 5.** Resultados da diferença das pontuações obtidas nos dois momentos

O valor de prova obtido no teste t, foi inferior a ,01, pelo que podemos rejeitar a hipótese nula, ou seja, poderemos sugerir que se a intervenção for repetida em 100 amostras semelhantes a esta, em 95 devem ser observadas diferenças significativas na escala PEC.



**Gráfico 2.** Resultados da diferença das pontuações obtidas nos dois momentos

Para analisar as diferenças do conhecimento emocional em função de gênero das crianças sobre os resultados obtidos em cada momento, foi utilizado o teste t-Student para duas amostras independentes.

Para a hipótese 3 - as crianças do gênero feminino tendem a manifestar um conhecimento emocional superior às crianças do gênero masculino - os resultados apontam que para a amostra do gênero feminino, a pontuação média obtida antes da intervenção foi de 28,5 contra 28,3 observada no gênero masculino. Esta proximidade de valores esclarece quanto ao valor-p resultante da comparação entre estas duas amostras. Assim sendo, não se observaram diferenças significativas entre as crianças de ambos os gêneros no momento pré-teste. Por outro lado, após a intervenção, a média obtida pelo gênero feminino foi de 36,7 contra 35,9 observada entre o gênero masculino, à semelhança do observado anteriormente, não existem diferenças significativas entre estes dois grupos na avaliação posterior à intervenção (cf. tabela 6).

Assim para a hipótese 2 - na dimensão do conhecimento emocional existem diferenças a nível de gênero – podemos afirmar que, antes da intervenção, os dois grupos não diferem significativamente entre si e como essa semelhança se manteve após a intervenção, deste modo concluímos que o programa contribui para a melhoria do conhecimento emocional, quer para o gênero masculino, quer para o gênero feminino.

	Gênero				Total		Teste t-Student	
	Feminino (n=14)		Masculino (n=11)		Média	Desvio Padrão	t	sig
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão				
PEC (TOTAL)_Pré	28,5	3,7	28,3	3,8	28,4	3,7	,151	,881
PEC (TOTAL)_Pós	36,7	3,1	35,9	2,7	36,4	2,9	,678	,504

**Tabela 6.** Resultados das pontuações obtidas nos dois momentos segundo o gênero das crianças

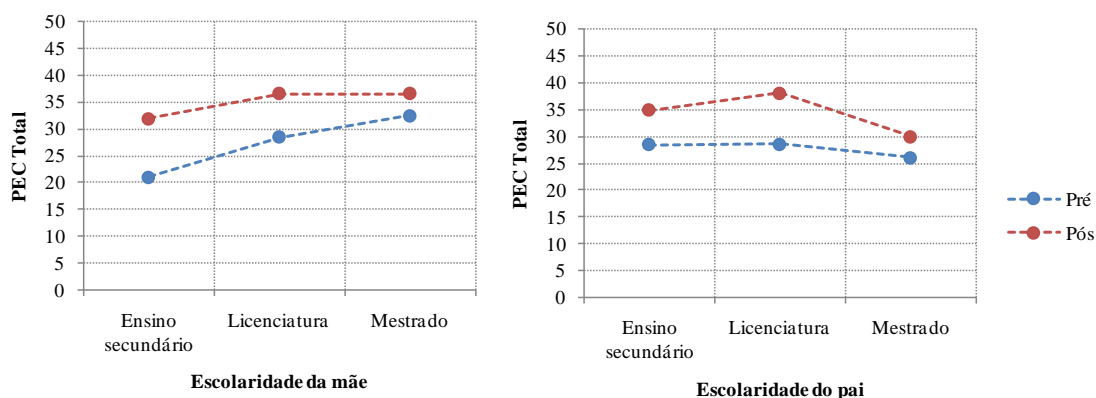
Por conseguinte, procuramos agora identificar se, em cada momento, existem diferenças significativas entre as crianças de acordo com os níveis de escolaridade dos progenitores, uma vez que é sobejamente reconhecida a importância do envolvimento familiar no desenvolvimento do conhecimento emocional das crianças na literatura. Foram realizadas ANOVA's para verificar se existem diferenças significativas. Utilizou-se também o teste LSD (Least Square Difference) dada a dimensão da amostra, para verificar quais os grupos que diferem entre si, no caso de ANOVA dar significativa.

Na tabela 7, a média da pontuação obtida pelas crianças antes da intervenção, aumenta com o nível de escolaridade da mãe, sendo o valor de prova igual a 0,029 (inferior a 0,05). O mesmo não foi observado quando avaliado os níveis de escolaridade dos pais, cuja média varia entre 26 e 28,4.

		Escolaridade da Mãe		ANOVA		Escolaridade do Pai		ANOVA	
		Média	Desvio Padrão	F	Sig.	Média	Desvio Padrão	F	Sig.
PEC (TOTAL)_Pré	Ensino Secundário	21	.	4,199	,029	28,4	4,1	,224	,801
	Licenciatura	28,4	3,3			28,6	3,5		
	Mestrado	32,5	2,1			26	.		
PEC (TOTAL)_Pós	Ensino Secundário	32	.	1,184	,325	34,9	1,8	11,010	,000
	Licenciatura	36,5	3			38,1	2,4		
	Mestrado	36,5	,7			30	.		

**Tabela 7.** Resultados das pontuações obtidas nos dois momentos segundo as habilitações dos pais

Na hipótese 4 - as crianças cujos progenitores têm um nível mais alto de escolaridade tendem a apresentar um conhecimento emocional superior às crianças cujos progenitores têm um nível mais baixo de escolaridade - após a intervenção, não foram observadas diferenças significativas entre crianças com mãe com ensino secundário, licenciatura ou mestrado e tal como mostra o gráfico abaixo, a evolução foi muito maior na criança cuja mãe possuía o ensino secundário. Relativamente à pontuação obtida pelas crianças após a intervenção, segundo o nível de escolaridade do pai, foram observadas diferenças significativas provocadas por uma melhoria muito pequena na criança cujo pai possui mestrado.



**Gráfico 3.** Resultados das pontuações obtidas nos dois momentos segundo as habilitações dos pais

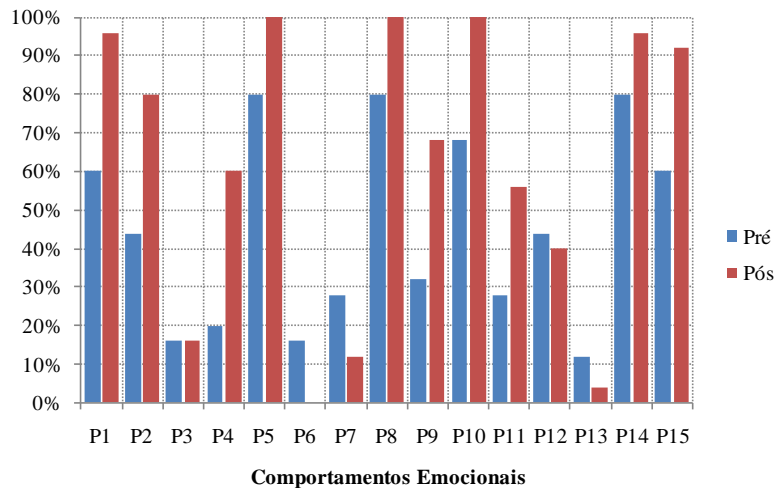
Para avaliar se as crianças reconhecem as emoções básicas recorreremos a tabelas de frequência onde as crianças indicam a resposta que pode estar certa ou errada. A tabela 8 apresenta a contagem das respostas corretas em cada momento.

	Emoção	Pré		Pós	
		n	%	n	%
Comportamentos P1	T	15	60%	24	96%
Comportamentos P2	Z	11	44%	20	80%
Comportamentos P3	N	4	16%	4	16%
Comportamentos P4	A	5	20%	15	60%
Comportamentos P5	C	20	80%	25	100%
Comportamentos P6	N	4	16%	0	0%
Comportamentos P7	A	7	28%	3	12%
Comportamentos P8	C	20	80%	25	100%
Comportamentos P9	Z	8	32%	17	68%
Comportamentos P10	T	17	68%	25	100%
Comportamentos P11	A	7	28%	14	56%
Comportamentos P12	Z	11	44%	10	40%
Comportamentos P13	N	3	12%	1	4%
Comportamentos P14	C	20	80%	24	96%
Comportamentos P15	T	15	60%	23	92%

**Legenda:** P = Pergunta; C = Contente; T = Triste; Z = Zangado; A = Assustado; N = Normal.

**Tabela 8.** Número de respostas corretas obtidas na dimensão comportamentos emocionais nos dois momentos

O gráfico seguinte mostra que existem alguns comportamentos que as crianças respondem acertadamente no primeiro momento e no segundo momento não identificam corretamente. Nesta descrição encontram-se os comportamentos P6 (N), P7 (A) e P13 (N) - (ver P6, P7 e P13 no anexo 2).



**Gráfico 4.** Número de respostas corretas obtidas na dimensão comportamentos emocionais nos dois momentos

Relativamente ao comportamento P3 (N) - (ver P3 no anexo 2) o número de respostas corretas não sofreu alterações. Para as restantes questões o número de crianças que acertaram nas respostas aumentou, e nalguns casos o aumento foi considerável o que contribui para explicar as diferenças observadas entre os dois momentos. Em síntese, na dimensão comportamentos emocionais, a diferença entre os totais de acertos entre os dois momentos foi de que um manteve-se, três diminuíram e onze aumentaram.

Como se pode verificar na tabela abaixo, todas as emoções abordadas aumentaram as médias de respostas corretas nos dois momentos, com exceção da emoção normal.

Comportamentos Emocionais	Média Pré-teste	Média Pós-teste
Contente	80%	98,7%
Triste	62,7%	96%
Zangado	40%	62,7%
Assustado	25,3%	42,7%
Normal	14,7%	6,7%

**Tabela 9.** Média das respostas corretas obtidas na dimensão comportamentos emocionais nos dois momentos

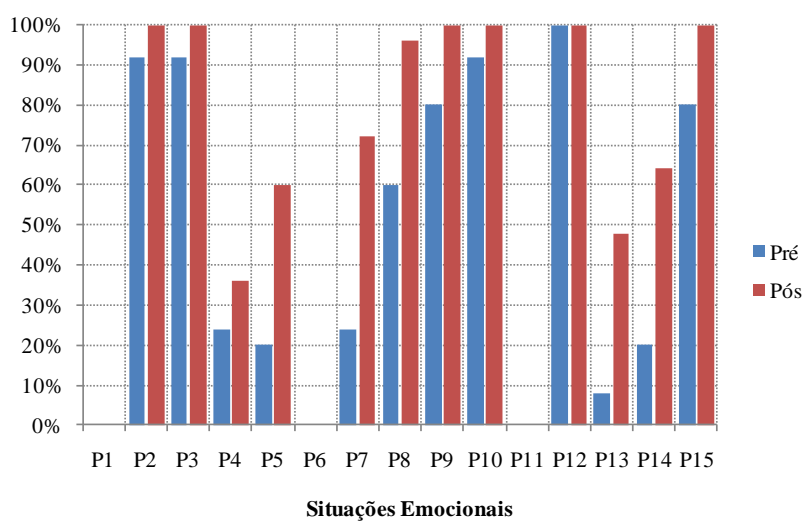
Do conjunto das quinze perguntas da dimensão situações emocionais, as situações emocionais P1 (N), P6 (N) e P11 (N), não registaram qualquer acerto nem antes nem depois da intervenção. A situação P12 (T) o número de respostas corretas não sofreu alterações. As restantes situações registaram aumento considerável de acertos.

		Pré		Pós	
		n	%	n	%
Situações P1	N	0	0%	0	0%
Situações P2	C	23	92%	25	100%
Situações P3	T	23	92%	25	100%
Situações P4	A	6	24%	9	36%
Situações P5	Z	5	20%	15	60%
Situações P6	N	0	0%	0	0%
Situações P7	Z	6	24%	18	72%
Situações P8	A	15	60%	24	96%
Situações P9	C	20	80%	25	100%
Situações P10	T	23	92%	25	100%
Situações P11	N	0	0%	0	0%
Situações P12	T	25	100%	25	100%
Situações P13	Z	2	8%	12	48%
Situações P14	A	5	20%	16	64%
Situações P15	C	20	80%	25	100%

**Legenda:** P = Pergunta; C = Contente; T = Triste; Z = Zangado; A = Assustado; N = Normal.

**Tabela 10.** Número de respostas corretas obtidas na dimensão situações emocionais nos dois momentos

O gráfico seguinte mostra que as situações emocionais cuja resposta correta correspondia à emoção normal, as crianças não conseguiram, nem no pré nem no pós-teste, responder acertadamente (ver P1, P6 e P11 no anexo 2). Com exceção das P1, P6, P11 e P12 cujos resultados mantiveram-se entre os dois momentos, observou-se uma evolução significativa em todas as restantes questões.



**Gráfico 5.** Número de respostas corretas obtidas na dimensão situações emocionais nos dois momentos

Como se pode verificar na tabela abaixo, todas as emoções abordadas aumentaram as médias de respostas corretas nos dois momentos e a emoção normal não obteve em nenhum dos momentos nenhum acerto.

Situações Emocionais	Média Pré	Média Pós
Contente	84%	100%
Triste	94,7%	100%
Zangado	17,3%	60%
Assustado	34,7%	65,3%
Normal	0%	0%

**Tabela 11.** Média de respostas corretas obtidas na dimensão situações emocionais nos dois momentos

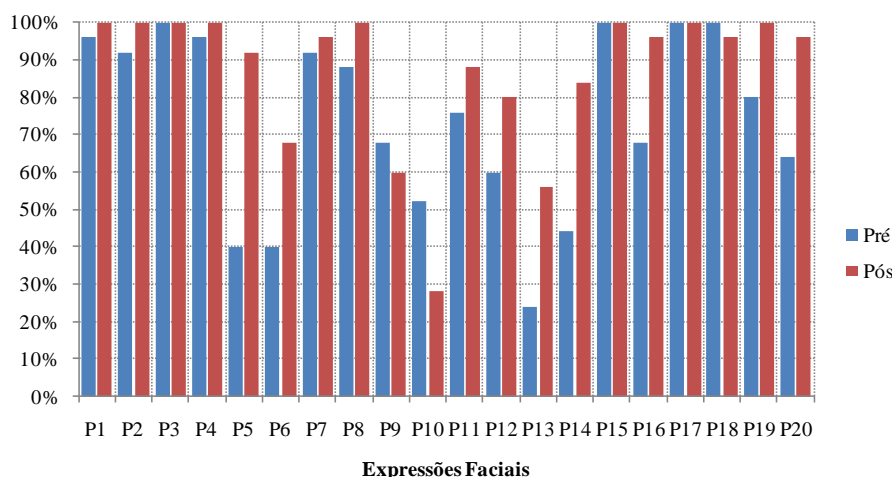
Do conjunto das três dimensões avaliadas pelo PEC, é na dimensão expressões faciais que foram observados o maior número de respostas corretas, em ambos os momentos. Apenas na P10 (C) foi registrado uma redução do número de respostas corretas, pois parece que as crianças confundiram a expressão facial contente com a expressão facial normal (cf. tabela 12).

		Pré		Pós	
		n	%	n	%
Expressões P1	C	24	96%	25	100%
Expressões P2	C	23	92%	25	100%
Expressões P3	A	25	100%	25	100%
Expressões P4	A	24	96%	25	100%
Expressões P5	N	10	40%	23	92%
Expressões P6	N	10	40%	17	68%
Expressões P7	Z	23	92%	24	96%
Expressões P8	Z	22	88%	25	100%
Expressões P9	C	17	68%	15	60%
Expressões P10	C	13	52%	7	28%
Expressões P11	T	19	76%	22	88%
Expressões P12	T	15	60%	20	80%
Expressões P13	N	6	24%	14	56%
Expressões P14	N	11	44%	21	84%
Expressões P15	Z	25	100%	25	100%
Expressões P16	T	17	68%	24	96%
Expressões P17	A	25	100%	25	100%
Expressões P18	A	25	100%	24	96%
Expressões P19	Z	20	80%	25	100%
Expressões P20	Z	16	64%	24	96%

**Legenda:** P = Pergunta; C = Contente; T = Triste; Z = Zangado; A = Assustado; N = Normal.

**Tabela 12.** Número de respostas corretas obtidas na dimensão expressões faciais nos dois momentos

O gráfico 6 mostra-nos a proximidade e a assertividade dos valores em ambos os momentos. Pelo que parece-nos que a associação de imagens influencia a assertividade das respostas nesta faixa etária.



**Gráfico 6.** Número de respostas corretas obtidas na dimensão expressões faciais nos dois momentos

O que verificamos na tabela seguinte é que efetivamente na dimensão expressões faciais as crianças tendem a obter um maior número de respostas corretas, uma vez que os totais são mais próximos entre os dois momentos.

Expressões Faciais	Média Pré	Média Pós
Contente	77%	72%
Triste	68%	88%
Zangado	84%	98%
Assustado	99%	99%
Normal	37%	75%

**Tabela 13.** Média de respostas corretas obtidas na dimensão expressões faciais nos dois momentos

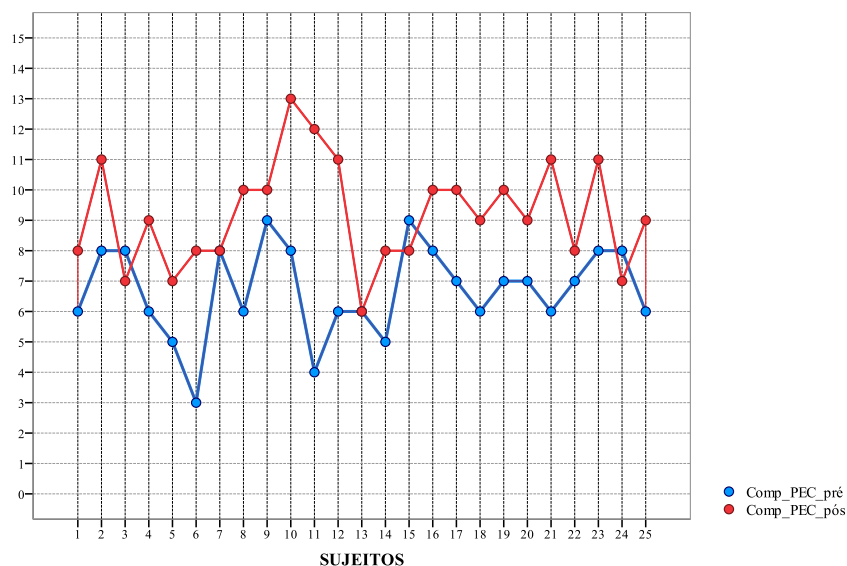
Para cada uma das dimensões, procurou-se saber se existiram diferenças entre os dois momentos, os resultados do teste t para amostras emparelhadas resultou num p-value inferior a 0,05, pelo que podemos afirmar que as diferenças observadas são significativas.

Em média, observaram-se aumentos na dimensão comportamentos emocionais de 2,52 e de 2,84 na dimensão situações emocionais, sendo a dimensão que mais aumentou do conjunto de três. Em relação às expressões faciais, registaram um aumento médio de 2,6 pontos (cf. tabela 14).

	Média	Desvio Padrão	Intervalo de confiança (95%) da média da diferença		t	gl	Sig.
			Lim. Inf	Lim Sup			
Comp_PEC_pré - Comp_PEC_pós	-2,52	2,18	-3,42	-1,62	-5,775	24	,000
Sit_PEC_pré - Sit_PEC_pós	-2,84	2,14	-3,72	-1,96	-6,652	24	,000
Exp_PEC_pré - Exp_PEC_pós	-2,60	2,22	-3,52	-1,69	-5,863	24	,000

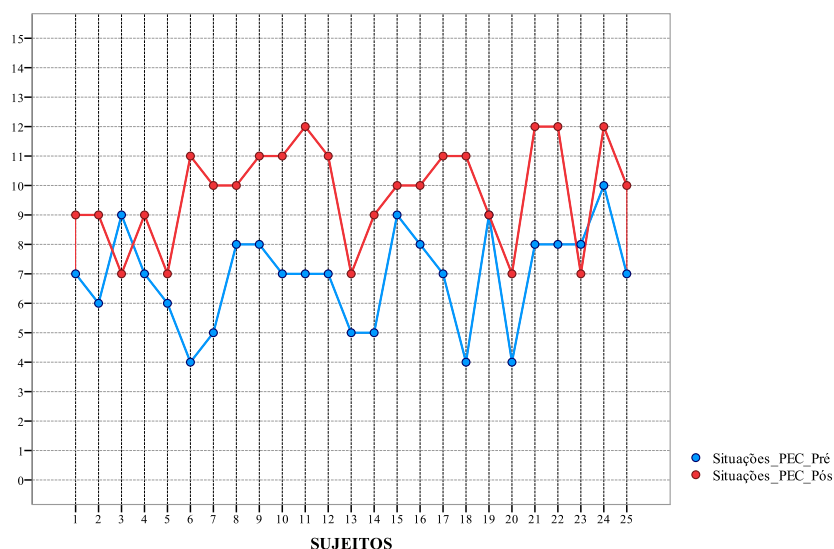
**Tabela 14.** Média de respostas corretas obtidas nas três dimensões no pré e no pós-teste

Os gráficos seguintes mostram a evolução de cada criança nas três dimensões e no geral nota-se uma melhoria observada entre os alunos. Do conjunto das 25 crianças, na dimensão comportamentos emocionais, três registaram pontuação inferior no segundo momento de avaliação e em duas crianças, a pontuação obtida não sofreu alterações. As restantes 20 crianças registaram melhorias na pontuação, tendencialmente a melhoria foi maior entre as crianças com pontuação inicial mais baixa.



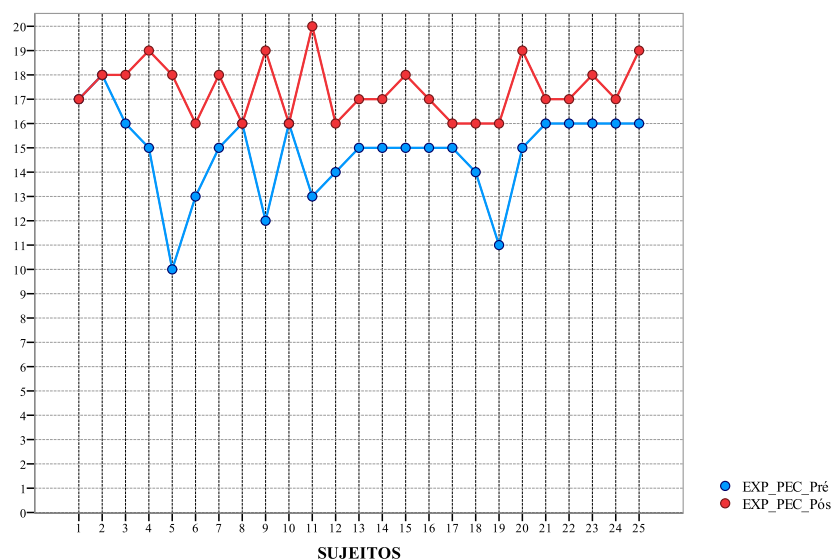
**Gráfico 7.** Score das crianças na dimensão comportamentos emocionais (PEC pré e pós – teste)

Relativamente à dimensão situações emocionais, duas crianças registaram pontuação inferior na segunda avaliação relativamente à primeira e uma criança manteve a pontuação nos dois momentos de avaliação. As restantes 22 crianças melhoraram a pontuação nesta dimensão, sendo também registadas melhorias menores entre os alunos com pontuações superiores no primeiro momento.



**Gráfico 8.** Score das crianças na dimensão situações emocionais (PEC pré e pós – teste).

A dimensão expressões faciais foi a que obteve melhores resultados. Numa escala que poderia atingir a pontuação 20, todas as crianças se situaram no valor 16 ou mais no segundo momento, embora inicialmente alguns estivessem no centro da escala (10). De fato foram estas crianças que registraram maior diferença entre os dois momentos da avaliação. Todas as crianças melhoraram nesta dimensão com exceção de quatro que mantiveram a mesma pontuação.



**Gráfico 9.** Score das crianças na dimensão expressões faciais (PEC pré e pós – teste)

Em suma, observamos que em todas as dimensões do conhecimento emocional, os resultados são positivos e as melhorias significativas. A dimensão expressões faciais foi a que apresentou melhores resultados no pré e no pós-teste, por outro lado, a dimensão

situações emocionais foi a que se destacou pelos progressos manifestados nos dois momentos de aplicação do teste, logo a hipótese 1 - o grupo de crianças em idade pré – escolar, dos cinco aos seis anos de idade, consegue com sucesso identificar, reconhecer e nomear expressões emocionais, após um programa de intervenção sobre conhecimento emocional, parece-se verificar.

## Conclusões

Os resultados deste estudo empírico parecem confirmar que ao estimularmos o conhecimento emocional, as crianças ficam mais seguras, mais autónomas, menos ansiosas, mais motivadas para a transição, o que confirma a hipótese 6 desta investigação - as crianças com maior conhecimento emocional poderão estar mais preparadas para a transição do pré – escolar para o 1º ciclo do ensino básico.

Verificamos ainda que as crianças obtiveram um desempenho mais elevado na identificação de expressões faciais tanto no pré-teste como no pós-teste. De acordo com a investigação existente, a criança, muito precocemente adquire o conhecimento das expressões faciais (Garner, 1999), sendo capaz de as reconhecer e nomear. No entanto, é necessário realçar que nas outras duas dimensões os resultados foram mais significativos e por isso o desenvolvimento emocional mais representativo.

No que concerne à identificação de emoções pelas crianças, verificamos que as crianças participantes identificaram corretamente as emoções de alegria, tristeza, medo e zanga no pós-teste. Contudo, existiu uma maior dificuldade na identificação das emoções de medo e zanga no pré-teste. Os resultados obtidos são consonantes com os marcos desenvolvimentais descritos na literatura, sendo que o conhecimento das emoções básicas é adquirido cerca dos três anos de idade. Durante a idade pré-escolar, a criança torna-se progressivamente mais eficaz na identificação, regulação e manipulação das emoções (Abe & Izard, 1999; Alves, 2006; Melo 2005).

Com efeito, verificamos uma baixa identificação correta da emoção normal. Este resultado poderá ser explicado pelo fato de a resposta normal ser marcadamente ambígua, pois não apresenta características específicas que facilitem a sua identificação, à semelhança das restantes emoções avaliadas pela escala. Se as crianças confundem a emoção *Normal* com a emoção *Contente*, parece-nos que podemos aferir esta situação como um benefício, pois faz-nos acreditar que se trata de crianças felizes e seguras.

Relativamente à influência de fatores individuais, os resultados refletem uma quase ausência de diferenças no conhecimento emocional das crianças em função do género. Contrariamente, os fatores ambientais, demonstraram que os níveis de escolaridade dos pais influenciam o desenvolvimento do conhecimento emocional.

Parece-nos que as crianças cujos pais possuem um nível de escolaridade médio (ensino secundário) apresentam-se com um desenvolvimento do conhecimento emocional mais adequado do que as crianças cujo pais possuem um nível de escolaridade superior,

possivelmente porque têm mais tempo para estar com os filhos e estão menos tempo ausentes no trabalho.

É de realçar que, na aplicação da EACE como pré – teste, inicialmente as crianças manifestaram interesse e demonstraram-se envolvidas e motivadas, mas como este se revelava a primeira intervenção deste tipo, durante a aplicação da escala algumas crianças questionavam se ainda faltava muito para acabar e por vezes sentia-se que já estavam cansados e desmotivados a meio da aplicação. Contrariamente na aplicação da escala com pós – teste, verificou-se motivação e entusiasmo do início ao fim da aplicação, mais segurança nas respostas dadas, um certo frenesim para chegar à parte das fotografias e nenhuma manifestação de cansaço nem vontade de terminar rápido a aplicação da escala. Nesta faixa etária, o recurso ao suporte visual é deveras importante e conseguimos aferir esta premissa quando constatamos um maior interesse e motivação quando foram mostradas as fotografias das crianças para serem atribuídas as emoções corretas.

Izard e Buechler (1983) consideram que as emoções se traduzem através de expressões faciais, respostas corporais ou vocais. Estes fatores são fundamentais para que a criança possa reconhecer as pistas faciais que lhe permitam identificar as emoções. Apesar de as crianças em idade escolar serem capazes de reconhecer expressões faciais, estas estão dependentes do que já conhecem, tendo maior facilidade em identificar as emoções quando estas surgem em contextos que lhe são familiares (Alves, 2006).

Durante o período pré-escolar, a criança manifesta um desenvolvimento significativo ao nível emocional. Este desenvolvimento ocorre a um nível bastante acelerado e constitui a base que permitirá que a criança futuramente possa lidar adequadamente com o contexto escolar, em que a manutenção de relações ajustadas com os pares e a obtenção de um desempenho académico de excelência serão os principais meios de cumprir as tarefas desenvolvimentais do período escolar: a obtenção de emoções de auto-eficácia e de auto-confiança (Cruz & Lopes, 1998, cit. in Alves 2006).

Podemos acrescentar que algumas crianças que no pré – teste responderam acertadamente, pelo contrário no pós – teste não acertaram na resposta, pelo que esta situação pode ser justificada pela distração no momento da aplicação da escala ou pelo já conhecimento prévio da mesma.

O fato deste estudo se enquadrar numa investigação - ação, uma vez que sou a educadora deste grupo-alvo, fez com que me apercebesse de determinadas condicionantes da aplicação da escala (como é o caso da situação supracitada) como também procurasse adequar ao contexto das crianças, algumas questões e terminologias. Deste modo, foi

necessário mimar as questões e associar nomenclaturas mais específicas da realidade das crianças (e.g. na dimensão comportamentos emocionais foi necessário na P4 substituir o termo *paralisado* por *parado*, na P11 associar o nome da diretora da escola. Na dimensão situações emocionais, na P1 foi necessário substituir o termo *feira popular* por não se tratar de uma realidade nossa (era referido um *passeio* com os pais), a P4 era muito ambígua, as crianças revelaram muita dificuldade em compreender, pois são situações que não lhes são familiares, na P7 a frase “*na fila para o almoço*” teve que ser substituída por “*o Luís está no comboio ou na fila para a casa de banho*”, pois nesta faixa etária não se aplica a realidade referenciada na pergunta e na P14 foi necessário substituir o termo *pinhal* por *campo*. Na dimensão expressões faciais, as fotografias da P5 e P6 (N), P9 e P10 (C), P13 e P14 (N) foram as que as crianças mais hesitaram na resposta, possivelmente porque a clareza da emoção expressa na fotografia não era tão explícita.

Para finalizar e em jeito de síntese, considera-se que a grande limitação deste estudo de caso prende-se com a homogeneidade do nível sócio - demográfico do grupo-alvo. Provavelmente se o nível sócio - demográfico da amostra fosse mais heterógeno, poderíamos ter chegado a outros resultados e verificado outros progressos. Por outro lado, seria importante acrescentar ao PDCE uma sessão que fomentasse mais especificamente a transição para o 1º CEB, por exemplo uma visita à sala do 1º ano 1º CEB, em que as crianças da pré dialogassem com as crianças que já estão no 1º ano e soubessem como elas se sentiram e viveram a transição. Depois na sala seria interessante saber o que as crianças retiveram da visita e o que sentiram no coração. Analogamente poderíamos realizar uma última sessão sintetizadora do conteúdo das emoções, de modo a consolidar os conhecimentos adquiridos e ajudar a ajustá-los cognitivamente e emocionalmente. Também poderíamos retirar a emoção normal à EACE, uma vez que parece-nos que esta não é adequada para esta faixa etária, por ser muito ambígua o que confundiu as crianças. É igualmente relevante salientar que, o programa aplicado precisa de ser validado junto de vários grupos-alvo, de forma a averiguarmos de fato a sua eficácia.

Assim, considera-se pertinente o levantamento das novas questões de investigação futura, tais como: aplicar a EACE num grupo-alvo em que não se tenha dinamizado o programa de desenvolvimento do conhecimento emocional e comparar com os resultados desta investigação; alargar a amostra; incluir outras variáveis no estudo, como por exemplo, os estilos parentais; realizar correlações com outras áreas de aprendizagem (desenvolvimento emocional e desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento emocional e

desenvolvimento social) e estudar a competência emocional: expressão emocional, regulação emocional e conhecimento emocional.

## Referências Bibliográficas

- Abe, J. & Izard, C. (1999). *A longitudinal study of emotion expression and personality development. Journal of personality and social psychology*, 77, 3, 566-577.
- Ackerman, B. & Izard, C. (2004). *Emotion Cognition in Children and adolescents: Introduction to the special issue. Journal of Experimental Child Psychology*, 89, 271-275.
- Ainsworth, M. (1967). *Infancy in Uganda: infant care and the growth of love*. Baltimore: Johns Hopkins Press.
- Ainsworth, M. (1978). *Patterns of Attachment: a psychological study of the strange situation*. New Jersey.
- Ainsworth, M., Bell, S. & Stayton, D. (1972). *Individual differences in the development of some attachment behaviors. Merrill-Palmer Quarterly*, 18, 123-143.
- Alves, C. & Vilhena, L. (2008). *Transição do Pré-Escolar para o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico – Que Mecanismos são Utilizados*. Estudo de conclusão de Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.
- Alves, D. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar – Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares*. Tese de Mestrado apresentada na Universidade do Porto – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Alves, D., Cruz, O., Duarte, C. & Martins, R. (2006). *Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE)*. Estudo inserido no Projeto de Mestrado da primeira autora, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia através do Centro de Psicologia da Universidade do Porto.
- American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association (6ª ed.)*. Washington: APA from <http://www.apa.org/>.

- Bastos, H. (2007). *A criança de transição estudo das representações e atitudes face ao 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado apresentada na Universidade Portucalense.
- Bonhert, A., Crnic, K., & Lim, K. (2003). *Emotional competence and aggressive behaviour in school-age children*. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 79-91.
- Bowlby, J. (1958). *The nature of the child tie to his mother*. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350-373.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. London: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation, anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: loss, sadness and depression*. London: Basic Books.
- Bowlby, J. (1995, 2002). *Cuidados maternos e saúde mental*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Black, M., Dubowitz, H. & Starr, Jr. R. (1999). *African American fathers in low income, urban families: Development, behavior, and home environment of their three-year-old children*. *Child Development*, 4, 967-978.
- Branco, A. (2004). *Competência emocional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2004). *A Criança e o Seu Mundo - Requisitos Essenciais para o seu Crescimento e Aprendizagem*. (4ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Carrol, J. & Steward, M. (1984). *The role of cognitive development in children's understanding of their own feelings*. *Child Development*, 55, 1486-1492.

- Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Cassidy, J. (1990). *Theoretical and methodological considerations in the study of attachment and the self in young children*. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.). *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention*, 87–119. Chicago: University of Chicago Press.
- Castro, T. & Rangel, M. (2004). *Práticas Educativas en la Educación Infantil – Transversalidad y Transiciones, Infancia e Educação. Investigação e Práticas*, n.º 6. 135 – 144.
- Cooper, G., Hoffman, K., Marvin, R. & Powell, B. (1998). *Secure and limited circles of security*. Centre for Clinical Intervention, Spokane, WA, University of Virginia.
- Cruz, M. & Lopes, J. (1998). *Estatuto sociométrico de crianças com dificuldades de aprendizagem. In Necessidades Educativas Especiais*. (pp. 37-68). Braga: S.H.O.-Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda.
- Damásio, A., (2003). *Ao Encontro da Espinosa – as emoções sociais e a neurologia do sentir*. (4ª ed.) Mem - Martins: Publicações Europa -América.
- Davidson, R. (2000). *Affective style, psychopathology and resilience brain mechanisms and plasticity*. *American Psychologist*, 55, 11, 1196-1212.
- Davidson, R., Jackson, D. & Kalin, N. (2000). *Emotion, plasticity, context and regulation: perspectives from affective neuroscience*. *Psychological Bulletin*, 126, 6, 890-909.
- D.E.B. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica. Lisboa.
- D.G.I.D.C. (2007). *Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 – Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto - Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto - *Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º ciclo do ensino básico.*

Decreto Legislativo Regional n.º 25/94/M (R.A.M.) de 19 de setembro - *Estatuto das Creches e dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar da Rede Pública Regional.*

Denham, S. (1998). *Emotional development in young children.* New York: Guilford Press.

Denham, S. (2007). *Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships.* *Cognition, Brain, Behavior*, 11, 1-48.

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

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

Dias, P., Soares, I. & Freire, T. (2004). *Perceção do comportamento de vinculação da criança aos 6 anos.* *Revista Portuguesa de Educação*. 17, (1), 191 – 207.

Dunn, J. & Brown, J. (1994). *Affect expression in the family, children's understanding of emotions and their interactions with others.* *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 1, 120-137.

Franco, M. (2003). *A Gestão das Emoções na Sala de Aula – Projeto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1º ciclo do Ensino Básico.* Tese de Doutoramento apresentada na Universidade da Madeira.

Garner, P. (1999). *Continuity in emotion knowledge from preschool to middlechildhood and relation to emotion socialization.* *Motivation and Emotion*, 23, 247-266.

Gnepp, J. (1983). *Children's social sensitivity: inferring emotions from conflicting cues.* *Development Psychology*, 19 (6), 805-814.

- Gnepp, J. (1989). *Children's use of personal information to understand other people's feelings*. In C. Saarni, & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion*. New York: Cambridge University Press.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gomes, J. (1986). *A Educação Infantil em Portugal*. (2<sup>a</sup> ed). Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, H. & Zimmermann, A. (2002). *The uniqueness of the child-father attachment relationship: Fathers sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study*. *Social Development*, 11, 301-337.
- Hoff, E., Laursen, B. & Tardif, T. (2002). *Socioeconomic status and parenting*. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol.2: Biology and ecology of parenting* (2<sup>a</sup> Ed., 231-252). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hoover, J. (2004). *John Bowlby on Human Attachment. Reclaiming Children and Youth*. Vol.11. Nº 1, 58-60.
- 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*, Vol 39 (7), 981-994.
- Izard, C. (1989). *The structure and functions of emotions: Implications for cognition, motivation, and personality*. In I. S. Cohen, The G. Stanley Hall lecture series 9, 389-398. Washington DC, US: American Psychological Association.
- Izard, C. & Beuchler, S. (1980). *Aspects of consciousness and personality in terms of differential emotions theory*. In R. Plutchick & H. Kellerman. *Emotion: theory, reseach and experience, Vol. 1*, 165-187. San Diego: Academic Press Inc.

- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001). *Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. Psychological Science, 12*, 18-23.
- Izard, C., Fine, S., .Mostow, A., Trentacosta, C. & Campbell, J. (2002). *Emotion processes in normal and abnormal development and preventive intervention. Development and Psychopathology, 14*, 761-787.
- Izard, C., Stark, K., Trentacosta, C. & Schultz, D. (2008). *Beyond Emotion Regulation - Emotion Utilization and Adaptive Functioning. Child Dev Perspect. December. 2(3)*. 156 – 163.
- Lamb, M. (1976). *Effects of stress and cohort on mother- and father-infant interaction. Development Psychology, 12*, 435 – 443.
- Lamb, M. (2005). *Attachments, Social Networks, and Developmental Contexts. Human Development, 48*, 108-112.
- Lima, J. (2001), *Processos de Socialização da Criança em Idade Pré-Escolar: Estudo Exploratório sobre o Envolvimento Paterno*. Tese de Mestrado apresentada na Universidade do Porto – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Lewis, C. & Lamb, M. (2003). *Father's influences on children's development: The evidence from two-parent families. European Journal of Psychology of Education, vol. XVIII, nº 2*, 211 – 228.
- Lewis, M. & Michalson, L. (1983). *Children's emotions and moods: Developmental theory and measurement*. New York: Plenum.
- Machado, P., Veríssimo, M., Santos, A. & Rolão, T. (2008). *Efeitos diretos e indiretos do conhecimento das emoções sobre a reputação social em crianças do pré-escolar*. Estudo financiado pela F.C.T (PTDC/PSI/66172/2006) e apresentado no Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. & Rolão, T. (2008b). *Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação de pares. Análise Psicológica, 3 (XXVI), 463-478.*
- Marsiglio, W. & Cohan, M. (2000). *Contextualizing father involvement and paternal influence: Sociological and qualitative themes. Marriage & Family Review, 29, 75-95.*
- Martins, E. (2007). *Regulação emocional diádica, temperamento e nível de desenvolvimento aos 10 meses como preditores da qualidade da vinculação aos 12-16 meses.* Tese de Doutoramento apresentada na Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- Marvin R. & Britner, P. (1999). *Normative development: The ontogeny of attachment.* In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications, 44-67.* New York: Guilford.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds). *Emotional development and emotional intelligence: educational implications.* New York: Basics Books.
- Melo, A. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança.* Tese de Mestrado apresentada na Universidade do Minho.
- Miller, A., Fine, S., Gouley, K., Seifer, R., Dickstein, S. & Shields, A. (2006). *Showing and telling about emotions: interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. Cognition and Emotion, 20, 1170-1192.*
- Ministério da Educação, (1997). *Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86 de 14 de outubro.* Lisboa.

- Ministério da Educação, (1997). *Lei – Quadro da Educação Pré – Escolar - Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro*. Lisboa.
- Monteiro, L., Veríssimo, M. & Bost, K. (2006). *Análise do fenómeno de base segura em contexto familiar: as relações mãe/criança e pai/criança*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada e University of Illinois. Lisboa.
- Moreira, P. (2008). *Ser Professor: Competências Básicas...2 – Diferenciação emocional, cognitiva e comportamental – auto-conceito e autoestima*. Coleção Crescer a brincar para o ajustamento psicológico. Porto: Porto Editora.
- Mostow, A., Izard, C., Fine, S. & Trentacosta, C. (2002). *Modeling Emotional, Cognitive, and Behavioral Predictors of Peer Acceptance*. *Child Development*, 73(6), 1775-1787.
- NICHHD, Early Child Research Network. (2004). *Affect dysregulation in the mother-child relationship in the toddler years: Antecedents and consequences*. *Development and Psychopathology*, 16, 43 – 68.
- Pereira C. & Soares L. (2011). *Programa de Desenvolvimento do Conhecimento Emocional*. Projeto de Intervenção não publicado apresentado na Universidade da Madeira.
- Pianta, R., Steinberg, M. & Rollins, K. (1995). *The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment*. *Development and Psychopathology*, Vol 7(2), 295-312.
- Pons, F. & Harris, P. (2004). *Emotion comprehension between 3 and 11 years: development periods and hierarchical organization*. *European Journal of Development Psychology*, 2(1), 127-152.
- Portugal, G. (2003). *Crianças, Famílias e Creches: uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto. Porto Editora.

- Portugal, G. (2008). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos – Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância*. 7 – 28.
- Punch, S. (2002). *Research with children: The same or different from research with adults?* *Childhood*, 9, 3, 321-341.
- Rapoport, A. & Piccinini, C. (2001). *O Ingresso e Adaptação de Bebés e Crianças Pequenas à Creche: Alguns Aspectos Críticos*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 14, nº 1, 81-95.
- Rodrigues, M. (2005). *Do Jardim de Infância à Escola: estudo longitudinal numa coorte de alunos*. *Interações*, nº 1, 7-24.
- Rothbart, M. (1994). *Emotional development: changes in reactivity and self regulation*. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.) *The nature of emotion. Fundamental questions*. (369-372). Oxford: Oxford University Press.
- Rothbart, M. & Bates, J. (1998). *Temperament*. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.) *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional and personality development*. (5th ed., 105-176) New York.
- Saarni, C. (1997). *Coping with aversive feelings*. *Motivation and Emotion*, 21,(1), 45-63.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. The Guilford series on social and emotional development. New York, US: The Guildford Press.
- Saint-Exupéry, A. (2001). *O Príncipezinho*. Lisboa: Editorial Presença.
- Santos, O., Santos A. & Torres, N. (2008). *Qualidade da vinculação ao pai e à mãe e o desenvolvimento da amizade recíproca em crianças de idade pré-escolar*, *Análise Psicológica* (2008), 3 (XXVI), 435-445.

- Scharfe, E. (2000). *Development of emotional expression, understanding and regulation in infants and young children*. In R. Bar-On & Parker (Eds), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schultz, D., Izard, C., & Bear, G. (2002). *Children's emotion processing: The development of the Assessment of Children's Emotion Skills (ACES)*. Manuscript under review.
- Soares, I. (2009). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação*. Coleção Psicologia Clínica. (2ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Sroufe, L. (1995). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York: Cambridge University Press.
- Teixeira, M. (2010). *Estudo sobre a eficácia de um programa de inteligência emocional no auto-conceito de alunos do 2º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado apresentada na Universidade Fernando Pessoa – Porto.
- Thompson, R. (2002). *Emotional Competence and the Development of Self*. Nebraska: University of Nebraska.
- Thompson, R. & Raikes, H. (2006). *Family emotional climate, attachment security and young children's emotion knowledge in a high risk sample*. University of Nebraska. University of California.
- Vasconcelos, Teresa, (2007). *Transição jardim de infância – 1º ciclo um campo de possibilidades*. Escola Superior de Educação de Lisboa. *Cadernos de Educação* nº 81, 44 – 46.
- Vale, V. (2009). *Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional*. Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra. *exedra* nº 2, 129-146.
- Verschueren, K., Marcoen, A. & Sehoefs V. (1996). *The Internal Working Model of the Self, Attachment, and Competence in Five-Year-Olds*. *Child Development*, 1996, 67, 2493-2511.

- Verschueren, K. & Marcoen, A. (1999). *Representation of Self and Socioemotional Competence in Kindergartners: Differential and Combined Effects of Attachment to Mother and to Father. Child Development, 70, Number 1, 183–201.*
- Vilarinho, M. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997).* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Walden, T. & Field, T. (1982). *Discrimination of facial expressions by preschool children. Child Development, 53, 1312-1319.*
- Waters, E. & Cummings, E. (2000). *A Secure Base From Which To Explore Close Relationships.* State University of New York at Stony Brook. Child Development Special millennium issue.
- Wiggers, M. & VanLieshout, C. (1985). *Development of recognition of emotions: children's reliance on situational and facial expressive cues. Developmental Psychology, 21 (2), 338-349.*

# **Anexos**



## Anexo 2 - ESCALA DE AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO EMOCIONAL

EACE - Versão traduzida por Alves (2006) da ACES desenvolvido por Schultz, Izard & Bear (2002)

**U. PORTO** FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-UP

EACE: COMPORTAMENTOS Sujeito \_\_\_\_\_ Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Eu vou-te contar algumas histórias que se passaram com meninos da tua idade e gostaria que tu me disseses como é que eles se estão a sentir *contentes, tristes, zangados ou assustados*. Por vezes, poderá parecer-te que eles estão a sentir duas emoções diferentes, por exemplo zanga e tristeza. Se isto acontecer, eu gostaria que tu escolhesses a emoção mais forte que eles estão a sentir. Outras vezes, eles poderão não sentir nenhuma emoção forte e tu podes dizer que eles se estão a sentir *normais*. Não escolhas *normal* quando não tiveres a certeza do que os meninos estão a sentir, pensa um pouco mais até descobrires. Isto é, se tu achas que os meninos estão a sentir alguma coisa, quero que tu tentes adivinhar o que é, está bem?

	Contente	Triste	Zangado/a	Assustado/a	Normal
1. O João não tem vontade de jogar à bola no recreio, fica sentado sozinho. Achas que o João se sente, contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
2. Tu vês a Sónia a bater na Ivone. Quando a Sónia bate na Ivone tu pensas que a Sónia se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
3. Em vez de brincar com o seu novo brinquedo o Mário senta-se apenas. Achas que o Mário se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
4. No recreio tu vês o Marco a brincar com outras crianças, o Marco apanha a bola e o seu corpo fica paralisado (ou imóvel). Achas que o Marco se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
5. Tu vês uma amiga tua a correr para se juntar a ti e aos teus colegas no jogo. Achas que ela se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
6. O Manuel não quer que ninguém fale com ele. Achas que o Manuel se sente, contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
7. Quando a professora faz uma pergunta à Laura ela fica a olhar para o chão. Achas que a Laura se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
8. O José está a ser simpático para toda a gente. Achas que o José se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
9. O David chama um nome feio ao Renato. Quando o David chama um nome feio ao Renato achas que ele se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
10. O Gil está a falar baixinho e tem os olhos cheios de água (ou lágrimas). Achas que o Gil se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
11. Um grupo de crianças é chamado ao Gabinete do Diretor da escola. Tu vês o Paulo a afastar-se muito devagarinho do grupo. Achas que o Paulo se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
12. A Rosa tem os braços cruzados. Tu pensas que a Rosa se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
13. A Joana não tem vontade de jogar à bola no recreio fica sentada sozinha. Achas que a Joana se sente, contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
14. Tu vês a Jessica a saltitar e assobiar pelo corredor fora. Achas que a Jessica se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
15. A Júlia caminha devagar e cabisbaixa (de cabeça baixada). Achas que a Júlia se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					

EACE- Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional versão traduzida por Alves (2006) da ACES desenvolvido por Schultz, Izard & Bear (2002)

Eu vou-te contar algumas histórias que se passaram com meninos da tua idade e gostaria que tu me dissesse como é que eles se estão a sentir *contentes, tristes, zangados ou assustados*. Por vezes, poderá parecer-te que eles estão a sentir duas emoções diferentes, por exemplo tristeza e zanga. Se isto acontecer, eu gostaria que tu escolhesse a emoção mais forte que eles estão a sentir. Outras vezes, eles poderão não sentir nenhuma emoção forte e tu podes dizer que eles se estão a sentir *normais*. Não escolhas *normal* quando não tiveres a certeza do que os meninos estão a sentir, pensa um pouco mais até descobrires. Isto é, se tu achas que os meninos estão sentir alguma coisa quero que tu tentes adivinhar o que é, está bem?

	Contente	Triste	Zangado/a	Assustado/a	Normal
1. Os pais do António disseram-lhe que o iam levar à Feira Popular. Na hora de sair os pais disseram-lhe que já não podiam ir com ele. Achas que o António se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
2. A Cátia acabou de pintar um desenho. Tu dizes que o desenho dela está muito bonito. Achas que a Cátia se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
3. A Maria cuida da sua gata de quem gosta muito. Um dia a gatinha desapareceu e não voltou mais. Achas que a Maria se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
4. O Jorge caminha ao longo do corredor e um rapaz mais velho manda-o sair do caminho. Achas que o Jorge se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
5. A Mónica está a construir uma torre de blocos. Uma outra criança deita a torre abaixo e sorri. Achas que a Mónica se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
6. O Sérgio deixa o Rui brincar com o seu brinquedo favorito. O Rui brinca com o brinquedo e estraga-o. Achas que o Sérgio se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
7. O Luís está na fila para o almoço. O Dário passa-lhe à frente, sem lhe pedir. Achas que o Luís se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
8. A Sara estava a andar de bicicleta. Numa descida a bicicleta começou a andar mais depressa do que ela esperava. Achas que a Sara se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
9. O Alexandre fez um cartão bonito para o seu amigo João. O João gostou muito do cartão. Achas que o Alexandre se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
10. O avô da Maria morreu. Achas que a Maria se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
11. Os pais do Manuel estão a discutir no quarto e ele ouve-os a gritar. Achas que Manuel se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
12. O Bruno está no parque e a sua mãe dá-lhe um gelado. Enquanto que o comia, acidentalmente deixou-o cair. Achas que o Bruno se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
13. O João trouxe a sua guloseima favorita para o lanche. Um rapaz vê a sua guloseima, tirou-a e comeu-a. Achas que o João se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
14. O Miguel está a brincar no pinhal com o André. O André corre para longe e deixa o Miguel sozinho. Está a escurecer. Achas que o Miguel se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
15. É o primeiro dia de escola. Uma amiga tua, não te viu durante todo o verão. E vê-te na sala de aula. Achas que ela se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					

EACE- Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional versão traduzida por Alves (2006) da ACES desenvolvido por Schultz, Izard & Bear (2002)

Eu vou-te mostrar algumas fotografias de crianças e gostaria que tu me disseses como é que eles se estão a sentir *contentes, tristes, zangados ou assustados*. Por vezes, poderá parecer-te que eles estão a sentir duas emoções, por exemplo zanga e tristeza. Se isto acontecer, eu gostaria que tu escolheses a emoção mais forte que eles estão a sentir. Outras vezes, eles poderão não sentir nenhuma emoção forte e tu podes dizer que eles se estão a sentir normais. Não escolhas “*normal*” quando não tiveres a certeza do que os meninos estão a sentir, pensa um pouco mais até descobrires. Se tu achas que os meninos estão a sentir alguma coisa, quero que tu tentes adivinhar o que é, está bem?

Fotografia Nº	Contente	Triste	Assustado/a	Zangado/a	Normal
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					

### Anexo 3 - Planificação do Programa de Desenvolvimento do Conhecimento Emocional (Pereira & Soares, 2011)

1ª Parte - Sessão 1 a 5 – Conteúdo: Conhecer o Meu Corpo					
Calendarização	Actividade Proposta	Objectivos Gerais	Estratégia	Recursos	Avaliação
Sessão 1 2010/12/03	Jogo “Loto dos 5 Sentidos”	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Reconhecer os cinco sentidos;</li> <li>* Identificar situações em que se revejam os cinco sentidos presentes;</li> <li>* Conhecer as nomenclaturas dos sentidos.</li> </ul>	<p>Inicialmente é contada uma história “João e Os Cinco sentidos” em que se aborda o que se pode fazer com os mesmos. Em seguida, joga-se o loto, onde cada criança tem um cartão de loto com os cinco sentidos representados. Temos um dado cujas faces representam os cinco sentidos. Na sua vez, cada criança lança o dado reconhecendo o sentido que saiu e marcando com um feijão a imagem correspondente. Quem completar primeiro o cartão será o vencedor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* História “João e os cinco sentidos”;</li> <li>* Pc;</li> <li>* Projetor;</li> <li>* Cartões;</li> <li>* Feijões;</li> <li>* Cubo com os 5 sentidos.</li> </ul>	<p>A identificação das partes corporais onde se encontram os cinco sentidos foram de fácil aprendizagem, o mais complicado surgiu na nomenclatura dos mesmos, em que inicialmente as crianças juntavam palavras ou as modificavam (e.g oldição, alfato (olfato+audição), fato (tato)). Aos poucos, foram recuperando os nomes corretos através da repetição bem como da associação das ações quotidianas aos sentidos nos vários momentos da rotina diária.</p>
Sessão 2 2010/12/10	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ficha de Identificação “Eu e Os Meus 5 Sentidos”</li> <li>* Ficha de Leitura “Os 5 Sentidos e a Fábula A Cigarra e a Formiga”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Compreender as possibilidades dos cinco sentidos;</li> <li>* Conhecer o mundo que nos rodeia com os sentidos;</li> <li>* Identificar os cinco sentidos na fábula.</li> </ul>	<p>Num suporte A4 é indicado os 5 sentidos e cada criança verbaliza e desenha o que pode fazer com cada um. Depois é contada a fábula “A Cigarra e a Formiga” e as crianças são solicitadas a identificar em que situações se veem os cinco sentidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Suportes A4;</li> <li>* Riscadores;</li> <li>* Fábula “A Cigarra e a Formiga” (ppt);</li> <li>* Pc;</li> <li>* Projetor.</li> </ul>	<p>A fábula foi o ponto de partida para ajudar na compreensão das possibilidades dos cinco sentidos na assimilação do mundo que nos rodeia. Não se verificaram dificuldades na identificação dos mesmos na fábula.</p>
Sessão 3 2010/12/15	Jogo “Espelho, Espelhinho”	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Explorar as possibilidades expressivas do corpo;</li> <li>* Trabalhar as sensações através do esquema corporal;</li> <li>* Descobrir a percepção e os próprios movimentos como fontes de conhecimento;</li> <li>* Valorizar as características dos outros.</li> </ul>	<p>As crianças iniciam a atividade observando-se no espelho. É sugerido que façam caretas; toquem nas várias partes do corpo; sintam com o tato a sua forma. Propor que emitam sons com o corpo (bater palmas, estalar os dedos, assobiar, dar beijinhos, cantar, bater os pés). Com uma música para relaxar estimular a exploração das várias partes do corpo (sentir o peso da cabeça, do corpo, tocar nas costas...). Depois aos pares, as duplas de crianças colocam-se frente a frente e imitam o que o outro está a fazer. Por fim, é ensinada a canção “Cabeça, Ombro, Joelho e Pé”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Espelho;</li> <li>* Cd música para relaxar;</li> <li>* Canção “Cabeça, Ombro, Joelho e pé”;</li> <li>* Leitor de cd’s.</li> </ul>	<p>A atividade desenrolou-se com cada criança à frente do espelho a experimentar as possibilidades do corpo e das expressões corporais. Umhas crianças mostraram-se mais tímidas, sem saber muito bem o que fazer e outras mostraram-se mais desinibidas e expressivas. Nas primeiras foi necessário encorajar e fazer sugestões de forma mais orientada. Em grupo, mostraram-se todos desinibidos. O que acharam mais engraçado foi a imitação da expressão corporal do outro. Em jogos livres, foi observado as crianças a realizarem este jogo.</p>

<p>Sessão 4 2010/12/17</p>	<p>Desenho da Figura Humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Identificar as partes que compõem o corpo humano;</li> <li>* Seguir o código cromático;</li> <li>* Reconhecer as cores.</li> </ul>	<p>A motivação é feita pela exploração de duas imagens: um menino e uma menina. É então dado um desenho do contorno da figura humana e a criança deve de colorir as várias partes segundo um código cromático indicado. A finalidade da atividade é a de verificar se as crianças identificam as várias partes do corpo humano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Suporte A4;</li> <li>* Riscadores;</li> <li>* Imagens menino e menina.</li> </ul>	<p>Apenas duas crianças não conseguiram realizar com sucesso esta atividade, ambas devido a falta de atenção no momento da explicação da mesma. Quando repetiram, realizaram-na com sucesso. Todas identificaram as partes do corpo humano e respetiva nomeação. Nesta atividade e devido à sua faixa etária, as crianças centraram-se também nos órgãos genitais e na sua função. Foi necessário acrescentar à atividade inicial, uma outra de complemento de modo a desmistificar o tema.</p>
<p>Sessão 5 2011/01/07</p>	<p>Autorretrato</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Estimular o conhecimento de si;</li> <li>* Alcançar uma imagem positiva de si mesmo;</li> <li>* Identificar características e qualidades pessoais;</li> <li>* Permitir que a criança pense sobre si mesma.</li> </ul>	<p>Cada criança desenha a lápis de carvão o seu corpo, repete a atividade mas desta vez usando todas as cores. Comparar ambos, questionar pormenores e cores utilizadas. Solicitar que fale sobre as suas características físicas. Identificação do que gostam e do que não gostam.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Suporte A4;</li> <li>* Riscadores.</li> </ul>	<p>Todas conseguiram realizar a atividade, umas crianças conseguiram auto-representar-se melhor do que outras, também devido à sua fase do desenho infantil, mas o fundamental é que entre um autorretrato monocromático e o outro com possibilidade de explorar cores e fazê-las corresponder à realidade (e.g. cor da pele, cor do cabelo, cor dos olhos) a maioria das crianças conseguiu com sucesso auto-representar-se. Porém, é de referir que duas não conseguiram representar-se com certidão, usando as cores ao acaso. Por outro lado, a grande maioria das crianças demonstraram dificuldade em verbalizar as suas características físicas, sendo por isso necessário encorajar e dar exemplos. Conseguiram manifestar as suas preferências individuais.</p>
<p><b>2ª Parte - Sessão 6 a 12 – Conteúdo: Conhecer as Emoções</b></p>					
<p>Sessão 6 2011/01/14</p>	<p>Conhecer o Coração</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Descobrir o que acontece no nosso coração;</li> <li>* Manifestar o que cada sente no seu coração;</li> <li>* Compreender que o outro também sente.</li> </ul>	<p>A motivação será baseada na nas imagens do livro “A Aventura dos Sentimentos e dos Pensamentos” de Paulo Moreira sobre a descoberta do coração. Depois é feita a transição do corpo exterior para o interior – exploração do mundo físico com o corpo e com os sentidos e do mundo emocional com o coração. É então contada a história “O Sapo Apaixonado”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Imagens do Livro “A Aventura dos Sentimentos e dos Pensamentos” de Paulo Moreira;</li> <li>* História “O Sapo Apaixonado” (ppt);</li> <li>* Pc;</li> <li>* Projetor;</li> </ul>	<p>Foi das atividades mais bem conseguidas, do ponto de vista do feedback das crianças. Comentaram imenso todas as atividades apresentadas e questionaram sobre o que sentiam, inclusive a localização do coração no nosso corpo e a sua forma. A sua expressão emocional foi essencialmente sobre a família nuclear, a equipa pedagógica e o grupo de amigos da sala.</p>

			<p>Explorar o que se pode fazer/sentir com o coração.</p> <p>Colorir coração e referir quando o coração de cada um bate forte.</p> <p>Canção “O Beijinho que me dá”.</p>	<p>* Suporte A4;</p> <p>* Tintas;</p> <p>* Pincéis;</p> <p>* Canção “O Beijinho que me dá”.</p>	
<p>Sessão 7 2011/01/21</p>	<p><b>Adivinhar o que sentimos pelo Outro</b></p>	<p>* Desfrutar de situações de bem-estar emocional;</p> <p>* Manifestar sentimentos positivos pelo outro;</p> <p>* Respeitar o outro.</p>	<p>Num primeiro momento, dialogar com o grupo acerca do que é o carinho, gostar dos outros, como nos sentimos, o que fazemos para expressar o carinho, a amizade e o amor pelo outro. Depois contamos a história “A Chave Perdida” e posteriormente num suporte com uma moldura com símbolos que indicam carinho, amizade, amor as crianças deverão desenhar a sua família, os amigos e/ou os seus animais de estimação.</p> <p>Canção “Ter Amigos é Tão Bom”.</p>	<p>* História “A Chave Perdida” (ppt);</p> <p>* Pc;</p> <p>* Projetor;</p> <p>* Suporte A4 com moldura;</p> <p>* Riscadores;</p> <p>* Canção “Ter Amigos é Tão Bom”.</p>	<p>Nesta atividade, as crianças voltaram a referenciar a família nuclear, a equipa pedagógica e o grupo de amigos da sala aquando do diálogo sobre o que sentimos pelos que gostamos. Também referiram os seus animais de estimação ou os dos avós. No desenho, representaram a família/amigos/animais de estimação. Aumentaram as demonstrações de carinho verbais e não verbais com a equipa pedagógica.</p>
<p>Sessão 8 2011/01/28</p>	<p><b>Descobrir as Emoções</b></p>	<p>* Identificar emoções;</p> <p>* Promover o conhecimento emocional;</p> <p>* Progredir no vocabulário emocional;</p> <p>* Tomar consciência das suas emoções.</p>	<p>Apresentar os <i>smileys</i>: o contente, o triste, o assustado e o zangado. Dialogar com as crianças sobre eles (expressão da boca, dos olhos...). Num suporte A3, apresentar quatro imagens que representam várias situações que indicam tristeza ou felicidade e na parte inferior de cada imagem têm dois <i>smileys</i>: um triste e um contente. As crianças deverão colorir o <i>smiley</i> correspondente à situação da imagem. Num suporte com moldura com faces de crianças a representar emoções, as crianças deverão desenhar situações que se sintam contentes, tristes, zangados ou assustados. Consolidar com as imagens de um menino a reproduzir as mesmas emoções.</p>	<p>* Suporte A3;</p> <p>* Imagens - situação;</p> <p>* Riscadores;</p> <p>* Imagens menino;</p> <p>* Suporte A4 com moldura;</p> <p>* <i>Smileys</i> em feltro.</p>	<p>Todas as crianças conseguiram identificar as emoções correspondentes nas situações apresentadas.</p> <p>Desde a apresentação da atividade que são observadas frequentemente a explorar mimicamente as expressões faciais dos estados emocionais e a fazer alusão ao estado emocional que o outro ostenta. A maioria dos seus diálogos exibe vocabulário emocional. No desenho, registaram as quatro expressões emocionais expressas por uns em forma de <i>smiley</i> por outros auto-representando-se com as diferentes emoções.</p>

Sessão 9 2011/02/04	Emoção "Contente"	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Conhecer o que nos deixa contente;</li> <li>* Representar graficamente a emoção no seu corpo;</li> <li>* Progredir no autoconhecimento.</li> </ul>	<p>Leitura da História "A Felicidade das Borboletas".</p> <p>Ficha de leitura: desenha uma situação em que já tenhas te sentido contente. Pinta o modo como ficou o teu corpo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* História "A Felicidade das Borboletas" (ppt);</li> <li>* Pc;</li> <li>* Projetor;</li> <li>* Ficha de Leitura.</li> </ul>	Assimilaram a mensagem da história e conseguiram representar um momento em que se tenham sentido contentes bem como expressar como ficou o seu corpo.
Sessão 10 2011/02/11	Emoção "Triste"	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Conhecer o que nos deixa triste;</li> <li>* Representar graficamente a emoção no seu corpo;</li> <li>* Progredir no autoconhecimento.</li> </ul>	<p>Leitura da História "O Palhaço Tristoletto".</p> <p>Ficha de leitura: desenha uma situação em que já tenhas te sentido triste. Pinta o modo como ficou o teu corpo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* História "O Palhaço Tristoletto" (ppt);</li> <li>* Pc;</li> <li>* Projetor;</li> <li>* Ficha de Leitura.</li> </ul>	Retiveram a mensagem da história, mas nem todas as crianças conseguiram sem ajuda representar um momento em que se tenham sentido tristes, no entanto sabiam como representá-lo no seu corpo. Foi necessária a intervenção do adulto de modo ajudar as referidas crianças a descortinar esse momento. Verificou-se que não tinham um momento verdadeiramente triste nos seus corações ou o verdadeiro sentimento de tristeza, apenas coisas que gostavam menos de fazer.
Sessão 11 2011/02/18	Emoção "Assustado"	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Conhecer o que nos deixa assustado;</li> <li>* Representar graficamente a emoção no seu corpo;</li> </ul>	<p>Leitura da História "O Sapo tem Medo".</p> <p>Ficha de leitura: desenha uma situação em que já tenhas te sentido assustado. Pinta o modo como ficou o teu corpo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* História "O Sapo tem Medo" (ppt);</li> <li>* Pc;</li> <li>* Projetor;</li> <li>* Ficha de Leitura.</li> </ul>	Nesta atividade, manifestaram muitos medos, revelados por pesadelos, mas também um sentimento positivo de superação dos mesmos. Compreenderam a mensagem da história e conseguiram representar um momento em que se tenham sentido assustados bem como expressar como ficou o seu corpo.
Sessão 12 2011/02/25	Emoção "Zangado"	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Conhecer o que nos deixa zangado;</li> <li>* Representar graficamente a emoção no seu corpo;</li> <li>* Progredir no autoconhecimento.</li> </ul>	<p>Leitura da História "Estou Zangado".</p> <p>Ficha de leitura: desenha uma situação em que já tenhas te sentido zangado. Pinta o modo como ficou o teu corpo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* História "Estou Zangado" (ppt);</li> <li>* Pc;</li> <li>* Projetor;</li> <li>* Ficha de Leitura.</li> </ul>	Apreenderam a mensagem da história e conseguiram representar um momento em que se tenham sentido zangados bem como expressar como ficou o seu corpo.

(Adaptado de *Programa de Desenvolvimento do Conhecimento Emocional* desenvolvido por Pereira & Soares, 2011)

## **Anexo 4 – Pedido de autorização à instituição**



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

### **Pedido de Autorização para a Realização do Estudo**

Exma. Sr<sup>a</sup> Diretora (*nome da Diretora da Instituição*),

Eu, Carla José Carreira Pereira, aluna nº 2021399, do Curso de Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade da Madeira, venho por este meio, solicitar a V. Ex.<sup>a</sup> autorização para realizar um estudo sobre o desenvolvimento do conhecimento emocional da criança na transição do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico. O estudo será realizado com as crianças da sala dos cinco anos do (*Nome da Instituição*).

Com os melhores cumprimentos,

Atenciosamente,

Funchal e UMA, 01 de outubro de 2010

---

(Carla José Carreira Pereira)

## **Anexo 5 – Declaração de aceitação da instituição**



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

### **Declaração de Autorização para a Realização do Estudo**

Eu, (*nome da Diretora da Instituição*), Diretora Pedagógica do (*nome da Instituição*), declaro autorizar a realização do estudo sobre o desenvolvimento do conhecimento emocional da criança na transição do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico da responsabilidade da Mestranda Carla José Carreira Pereira, a realizar com as crianças da sala dos cinco anos.

Funchal e UMa, 01 de outubro de 2010

---

(*Nome da Diretora da Instituição*)

## **Anexo 6 – Consentimento informado**



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

### **Consentimento Informado**

Exmo(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do 2º Ciclo de Estudos em Psicologia da Educação - Curso de Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade da Madeira, eu, Carla José Carreira Pereira, encontro-me a desenvolver um estudo sobre o desenvolvimento do conhecimento emocional da criança na transição do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico, sob a orientação da Professora Doutora Luísa Soares.

Este estudo pretende compreender o desenvolvimento emocional da criança em idade pré-escolar bem como refletir sobre as competências emocionais necessárias à criança na transição do PE para o 1º CEB.

O estudo implica um processo metodológico de recolha de dados bem como a aplicação de um programa de avaliação emocional às crianças.

Tendo-me sido consentida a realização da investigação na Instituição, por parte da direção da mesma, venho por este meio solicitar a vossa colaboração através da autorização de participação do vosso educando(a) no referido estudo.

Saliento que as informações pessoais recolhidas neste estudo são confidenciais, destinam-se exclusivamente para fins académicos e de investigação e o nome do seu educando(a) não será divulgado.

Agradeço desde já a atenção dispensada, salientando que me encontro ao dispor para qualquer esclarecimento que considere pertinente.

Com os melhores cumprimentos,

Funchal, 26 de outubro de 2010

---

(Carla José Carreira Pereira)

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado(a) de Educação do aluno(a) \_\_\_\_\_, tomei conhecimento e autorizo que o meu/minha educando(a) participe no estudo sobre o desenvolvimento do conhecimento emocional da criança na transição do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico que será realizado por Carla José Carreira Pereira, no âmbito do 2º Ciclo de Estudos em Psicologia da Educação - Curso de Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade da Madeira.

Declaro que me foram prestados todos os esclarecimentos sobre o estudo e que a qualquer momento o meu/minha educando(a) poderá cessar a sua participação sem prejuízo para ele/ela.

Funchal, \_\_\_\_ de outubro de 2010

Assinatura

---

## Anexo 7 – Tabela de testes de ajustamento à distribuição normal

### Tabela de testes de ajustamento à distribuição normal

	Género	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
PEC (TOTAL)_Pré	Feminino	,933	14	,337
	Masculino	,952	11	,670
PEC (TOTAL)_Pós	Feminino	,914	14	,178
	Masculino	,936	11	,473