

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/333089102>

Fatores que influenciam o desenvolvimento da compreensão emocional

Article · June 2018

CITATION

1

READS

628

2 authors:



Natalie Nóbrega Santos

ISPA Instituto Universitário

43 PUBLICATIONS 75 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Glória Franco

Universidade da Madeira

47 PUBLICATIONS 95 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Síndrome de Burnout nos Psicólogos da Educação Especial [View project](#)



Projeto de Outdoor Training para o desenvolvimento de competências sócio emocionais de Alunos do Pré-escolar e 1º Ciclo da RAM [View project](#)

Ano 11, Vol XX, Número 1, Jan-jun, 2018, Pág. 25-55.

FATORES QUE INFLUENCIAM O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO EMOCIONAL

Natalie Nóbrega Santos. & Glória Franco

Resumo

A compreensão emocional é a habilidade sociocognitiva de reconhecer as emoções, compreender as respostas às emoções dos outros e das situações emocionais, abarcando uma série de habilidades e compreensões relacionadas com a emoção, como a compreensão da relação entre emoções e outros estados mentais, conhecimento de estratégias de regulação das emoções e compreensão de respostas emocionais ambivalentes. Existindo evidências empíricas que apontam a compreensão emocional como um dos preditores do ajustamento social e de saúde mental, o estudo dos fatores que influenciam o desenvolvimento da compreensão emocional pode ser crítico para ajudar a criança no seu desenvolvimento saudável. Ao longo deste artigo identificaremos as fontes potencialmente importantes das diferenças individuais da compreensão emocional.

Palavras-Chave: compreensão emocional; inteligência emocional; influência.

Abstract

Emotion understanding is an socio cognitive ability to recognize emotions, understand the answers of others' emotions and emotional situations, covering a range of skills related to emotion, such as understanding the relationship between emotions and other mental states, knowledge strategies for regulating emotions and the understand of ambivalent emotional responses. Existing empirical evidence underlying emotion understanding as one of the predictors of social adjustment and mental health, the study of the factors influencing the development of emotion understanding can be critical to help children in their development. Throughout this article we will identify the potentially important sources of individual differences in emotion understanding.

Keywords: Emotional Understanding; Emotional Intelligence; Influences.

A compreensão emocional

A inteligência emocional (IE) foi definida por Mayer e Salovey (1997) como a “capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de compreender a emoções e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual” (p. 23). Uma habilidade

importante, que está incluída nesta definição, é a capacidade de compreender a mente dos outros e, em particular, as suas emoções e sentimentos. A Compreensão da emoção (CE) pode ser considerada parte de uma compreensão geral sociocognitiva, que se refere à visão que as pessoas têm da perspectiva dos outros, compreendendo os seus desejos, crenças, intenções e emoções (de Rosnay & Hughes, 2006).

A imagem da compreensão emocional que emerge da revisão teoria do termo é o de um construto complexo que engloba várias componentes, incluindo as classificadas como conhecimento emocional. Ao reunir um corpo substancial de pesquisas, Pons, Harris, e de Rosnay (2004) classificam pelo menos nove diferentes componentes da CE em crianças: (1) o reconhecimento das emoções, baseado nas expressões faciais; (2) compreensão das causas externas das emoções; (3) compreensão do desejo despertado; (4) compreensão das emoções baseadas em crenças; (5) compreensão da influência da lembrança em circunstâncias de avaliação de estados emocionais; (6) compreensão das possibilidades de controlar as experiências emocionais; (7) compreensão da possibilidade de esconder um estado emocional; (8) compreensão da existência de múltiplas ou até contraditórias (ambivalentes) respostas emocionais; e (9) compreensão de expressões morais. Estas componentes desenvolvem-se com a idade e a experiência em situações sociais.

Os estudos de Pons et al. (2004), através do “Test of Emotion Comprehension” TEC, descobriram três fases claramente identificáveis deste desenvolvimento, cada uma das quais implica o domínio de um conjunto de componentes. Uma criança deve dominar uma fase antes que ela possa progredir para a próxima. A primeira fase, chamada de Fase Externa, inclui o domínio de três componentes: reconhecimento emocional, compreensão das causas externas e da influência da lembrança nas emoções

(componentes 1, 2 e 5); a segunda fase, nomeada Fase Mental, implica a compreensão da influência do desejo, das crenças e da possibilidade de esconder emoções (componentes, 4, 3 e 7); e a terceira fase, a Fase Reflexiva, inclui a compreensão da regulação das emoções, das emoções misturadas e das expressões morais (componentes 6, 8 e 9).

A CE é um importante preditor do desenvolvimento de competências sociais. Para Denham et al. (2003) a compreensão emocional é uma das componentes chaves da competência emocional e se encontra associada com o ajustamento social, escolar e a saúde mental. Halberstadt, Denham, e Dunsmore (2001), mostraram que as crianças que apresentam altas habilidades para entender sinais emocionais em seu ambiente social, em geral, desenvolvem habilidades sociais superiores e formam relações interpessoais positivas. Através desta habilidade a criança pode ter uma interação mais adequada e ajustada nos contextos sociais, dada a possibilidade de comunicar estados próprios e de saber o que acontece aos outros, requisitos chave nos processos de regulação emocional e social (Delgado & Contreras, 2008; Schaffer, 2004).

Assim, a CE assume um papel essencial tanto na gestão das emoções como no desenvolvimento da ligação entre emoção, cognição e os padrões emocionais (Izard et al., 2001). No entanto, como Mayer e Salovey (1997) indicam, os indivíduos operam a partir de diferentes pontos de partida emocionais. Esses pontos podem ser considerados a sua base de compreensão emocional. As oportunidades para a aprendizagem de habilidades emocionais não são sempre iguais, pois diversos fatores influenciam o seu desenvolvimento.

Existindo evidências empíricas que apontam a compreensão e o conhecimento emocional como preditores do ajustamento social e de saúde mental (Izard et al., 2001;

Schultz, Izard, Ackerman, & Youngstrom, 2001; Southam-Gerow & Kendall, 2002) o estudo dos fatores que influenciam o seu desenvolvimento pode ser crítico para ajudar a criança no seu crescimento saudável. Ao longo deste artigo identificaremos as fontes potencialmente importantes das diferenças individuais da compreensão emocional.

Fontes das diferenças individuais na compreensão emocional das crianças

As diferenças individuais na CE das crianças têm sido intensamente investigadas nos últimos dez anos (Pons & Harris, 2005). Um dos postulados básicos destas investigações é que essas diferenças individuais não são aleatórias. Elas são a expressão de características psicológicas e sociais relativamente estáveis nas crianças. Várias conclusões podem ser inferidas destes estudos: Primeiro, as diferenças individuais na CE são observáveis desde muito cedo e tais diferenças individuais permanecem bastante marcadas ainda no final da infância. Segundo, essas diferenças individuais emergem nas várias componentes da CE, sendo a expressão de uma característica relativamente geral e não de algum atraso ou adiantamento localizado na compreensão de um aspeto particular da emoção (Pons & Harris, 2005; Pons, Harris, & Doudin, 2002). Terceiro, é possível ensinar aspetos específicos da CE (Ornaghi, Di Chiacchio, & Grazzani, 2007; Pons et al., 2002), no entanto, nenhum destes estudos mostrou que um programa de treino possa restringir a gama de diferenças individuais na CE das crianças. Assim, na intervenção em sala de aula a maioria das crianças melhoraram a sua CE, mas amplas diferenças individuais persistem mesmo depois do programa (Pons & Harris, 2005). Finalmente, há evidência crescente de que as diferenças individuais na CE das crianças estão ligadas às características das crianças e às diferenças individuais nas suas relações sociais com colegas e adultos (Pons & Harris, 2005).

Assim, várias características das crianças e as suas famílias têm sido identificadas como fontes potencialmente importantes de diferenças individuais de CE. Estas fontes podem ser agrupadas em três vertentes: biológicas, interpessoais e ecológicas.

Fontes Biológicas.

a) Idade.

É evidente que a idade influi nos recursos de compreensão e regulação da emoção. De fato, ao crescer, as crianças tornam-se mais conscientes dos diferentes aspectos das suas experiências emocionais. Por exemplo, no estudo de De Stasio, Fiorilli, Di Chiacchio, e Albanese (2007), 103 crianças italianas com idades entre 3 e 5 anos foram testadas usando o TEC, as Matrizes Progressivas Coloridas (CPM) (Raven, 1984) e teste para a receção da Gramática (Trog) (Bishop, 1989). Os principais resultados mostraram que, a componente cognitiva não-verbal não se tornou significativa depois de entrar a idade na equação. Foram encontrados resultados semelhantes em crianças portuguesas do 1.º Ciclo (Silva, 2012) e do pré-escolar (Santos, 2012) da Região Autónoma da Madeira. As crianças apresentam uma clara melhoria com a idade em cada componente da CE. A pontuação geral também aumenta regularmente com a idade. Estes achados sugerem que a compreensão emocional e as suas componentes estão principalmente relacionadas com a habilidade verbal e a idade. No entanto, como observado também por Pons et al. (2004), as diferenças individuais são notáveis em qualquer idade.

b) Inteligência.

Considerando a conceptualização da IE como uma forma de inteligência, é esperado que existam correlações moderadas entre a IE e outras medidas de habilidades

cognitivas. Crianças que podem processar informações mais rapidamente tendem a desenvolver mais associações entre sinais emocionais, rótulos e eventos situacionais (Schultz, Izards, & Abe, 2005). Isso explica por que um aumento no pensamento analítico pode melhorar a capacidade de representação nos aspectos mais complexos da CE. No entanto, Albanese, De Stasio, Di Chiacchio, Fiorilli, e Pons (2010) descobriram que os fatores cognitivos não-verbais são preditores apenas nas fases mais complexas de compreensão emocional.

c) Desenvolvimento da Linguagem

Ao longo da vida da criança, as emoções e as cognições começam a formar rápidas ligações entre si, tendo a linguagem um papel fundamental na sua formação (Machado et al., 2008). Enquanto a criança adquire a linguagem, ele ou ela pode começar a expressar de uma forma mais coerente e organizada o que antes poderia ser expressado apenas na ação, imagem, ou afetividade (Greenberg & Snell, 1997). No fim da primeira infância, muitas das crianças já possuem um vocabulário funcional, importante componente da capacidade cognitiva, que prevê várias facetas do conhecimento das emoções (Izard et al., 2001).

A linguagem serve ao comportamento da criança e ao controle emocional em pelo menos três maneiras. Primeiro, ela serve a função executiva interna de mediação entre a intenção ou o desejo e a ação comportamental. Deficiências neste sistema de sinais, muitas vezes denominado autocontrole verbal, foram claramente relacionados com a impulsividade e problemas de comportamento. A segunda função da linguagem é comunicar o nosso estado interno aos outros. Finalmente, a linguagem permite a criança tornar-se consciente de como ele ou ela se está sentindo, isto é, compreender as suas emoções. Assim, o discurso começa como uma forma de comunicação aos outros, mas

depois oferece uma função de auto-orientação. A fala simplesmente deixa de acompanhar ação e começa a ajudar a organizar processos comportamentais (Greenberg & Snell, 1997).

Durante a última década vários estudos que incidiram sobre o papel da linguagem na compreensão dos estados mentais mostraram que várias habilidades linguísticas estão intimamente relacionados com a compreensão da emoção (Harris, de Rosnay & Pons, 2005). As interações cruciais entre linguagem, reconhecimento emocional, compreensão emocional e regulação emocional dependem da idade quando relacionadas ao desenvolvimento dos sistemas neurais da linguagem e aos sistemas envolvidos nas interconexões entre as emoções, linguagem e cognição. Em particular, o desenvolvimento da CE depende do desenvolvimento dos processos simbólicos, das habilidades de simbolização e das competências linguísticas necessárias para simbolizar e relatar experiências emocionais internas (Izar et al., 2011). Por exemplo, investigadores descobriram repetidamente correlações entre o reconhecimento e rotulagem das emoções e a capacidade verbal que vão dos .16 aos .63 (Izard, 2001; Schultz et al., 2005). Estas correlações permanecem significativas independentemente dos efeitos de determinados traços temperamentais (Schultz et al., 2001). No entanto, sendo que ambas as habilidades cognitivas e o reconhecimento emocional são avaliadas através da linguagem, alguma variância comum pode resultar do meio comum de medição ou do método de variância. Em qualquer caso, a habilidade verbal é necessariamente um fator determinante das atuais medidas de reconhecimento emocional e provavelmente também de outras facetas da CE (Izard, 2001).

Noutro estudo desenvolvido por Beck, Klann-Delius, Eid, e Kumschick (2011), realizado com crianças entre os 7 e 9 anos, as competências de linguagem como

vocabulário recetivo, fluência verbal, literacia e estrutura narrativa, estiveram fortemente relacionados com as competências emocionais como vocabulário emocional expressivo, compreensão de emoções mistas, conhecimento emocional e reconhecimento facial das emoções. Os maiores contribuidores a este efeito foram as componentes da linguagem: vocabulário e literacia.

Enquanto a influência de habilidades pragmáticas, Farina e Albanese (2007) realizaram um estudo com 80 crianças italianas com idade entre 4 e 7 anos. O conhecimento sintático e semântico foi avaliado pelo *Bishop's Test for Reception of Grammar* (1982, tradução italiana por Sartori et al., 1985), que avalia habilidades específicas lexicais e sintáticas usando estímulos visuais. Para avaliar as competências pragmáticas das crianças, dois instrumentos diferentes foram utilizados: 1) Fazer inferências: Subteste 2 no *Test of Language Competence* (Wiig & Secord, 1989, tradução italiana por Farina, 2006), que avalia a capacidade de fazer duas inferências plausíveis com base em frases faladas; e 2) *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998; tradução italiana por Mariani, et al., 2000), uma lista descrevendo os aspectos do comportamento das crianças, preenchidos por seus professores. A CE das crianças foi avaliada através do Teste de Compreensão Emocional (TEC, de Pons et al., 2004). Todas as medidas de linguagem e de CE foram encontrados altamente correlacionados positivamente. Análises de regressão mostraram que, a nível global, as habilidades sintáticas e lexicais são os melhores preditores da CE, mas fazer inferências é o único preditor significativo das componentes mais complexas (compreensão das emoções mistas, da regulação emocional e das emoções morais).

Assim, como podemos observar, as habilidades lexicais, sintáticas e semânticas promovem a compreensão emocional - embora eles não sejam suficientes para explicar as diferenças individuais nesta área (Harris et al., 2005).

d) Temperamento e personalidade

Diferenças temperamentais, principalmente de origem genética, são em grande medida responsáveis por variações no comportamento emocional. Vários estudos têm demonstrado as relações entre os sistemas de emoção e personalidade. Estudos descobriram que mesmo na infância, estilos de expressão da emoção têm considerável estabilidade ao longo do tempo, e permitem prever resultados comportamentais em anos posteriores (Izard, 2001; Schultz et al., 2005). Por exemplo, Southam-Gerow e Kendall (2002) indicam que através de uma série de estudos transversais e longitudinais, Eisenberg et al. examinaram as relações entre emotividade, regulação da emoção e ajustamento social (competências sócio-emocionais, comportamento pró-social, simpatia, ou problemas de comportamento). Em geral, níveis elevados de emotividade negativa (ou seja, emoções negativas como raiva, tristeza ou medo) são um factor de risco, mas emotividade positiva elevada também têm sido associadas a comportamentos não adaptativos. Baseado nas suas descobertas, Eisenberg et al. têm postulado que uma emotividade moderada se relaciona com comportamentos adaptativos (por exemplo, comportamento pró-social). Além disso, seus trabalhos têm apoiado o importante papel da interacção entre a regulação emocional e emotividade/temperamento.

A capacidade de atenção também parece estar relacionada com a compreensão emocional. Segundo Pessoa (2005), o processamento de estímulos emocionais requer a viabilidade de recursos atentos. As expressões emocionais não estão imunes aos efeitos da atenção e devem também competir pela representação neural (Sánchez,

2009), pelo que esta habilidade é importante para encontrar os sinais necessários para compreender as causas das emoções. Crianças com baixa capacidade de atenção podem perder sinais emocionais e ser incapazes de usar a motivação emocional adaptativamente (Izar et al., 2011). Também o estudo de Rhoades, Warrem, Domitrovich, e Greenberg (2011) concluiu que as crianças que compreendem as emoções e a sua origem são mais capazes de focar e manter a atenção na sala de aula. Santos (2012), numa amostra de 85 crianças portuguesas de idade pré-escolar, encontro uma correlação positiva entre a dimensão do temperamento atenção (avaliada pela Escala de Personalidade da Criança, adaptada por Pinto, Cruz, & Bairrão, 2004) e a compreensão das causas externas e do controlo emocional (medido através do TEC, de Pons et al., 2004).

No geral, os estudos indicam que o temperamento parece fornecer a base a partir da qual e sobre a qual se constrói o desenvolvimento emocional.

Influências interpessoais

Qualquer que seja a parte que os fatores biológicos desempenhem, devem interagir com inúmeras fontes externas para produzir o resultado final (Schaffer, 2004). A importância das influências relacionais (especialmente dos pais) e contextuais sobre o desenvolvimento da CE tem sido bem demonstrada na literatura (Southam-Gerow & Kendall, 2002). As relações entre as variáveis de ambiente familiar (por exemplo, depressão materna e as práticas parentais, que serão abordadas a seguir), temperamento, e, posteriormente, o comportamento, também têm sido enfatizado pelos investigadores do temperamento. Por exemplo, a depressão materna pode interagir com o temperamento da criança e a vinculação para colaborar na aparição de comportamentos negativos. Além disso, as práticas parentais e características do cuidador parecem ter

uma influência moderadora sobre os resultados associados a estilos temperamentais (Southam-Gerow & Kendall, 2002). Portanto, o desenvolvimento emocional parece ser, em parte, mediado por variáveis relacionais familiares (isto é, relação de vinculação, comportamentos parentais, e modelagem de regulação).

a) Estilos parentais

A capacidade de uma criança para lidar com a angústia depende, em primeiro lugar, das qualidades temperamentais inatas. No entanto, estas qualidades são afetadas pelo tipo de apoio que a criança recebe dos pais (Schaffer, 2004). Nesse sentido, a maior ou menor habilidade dos progenitores para lidar com os aspetos temperamentais menos adaptativos dos seus filhos pode ser fundamental para o desenvolvimento da CE. Práticas parentais de apoio instrumental e emocional em episódios negativos têm sido associadas à inteligência emocional e ao bem-estar (Campos & Páez, 2007). Pelo contrário, práticas parentais onde esse apoio é inexistente, como nos casos de maltrato, as crianças são colocadas em risco de não ser capaz de desenvolver os mecanismos necessários para autocontrolo emocional (Schaffer, 2004).

Assim, Shipman, Edwards, Brown, Swisher, e Jennings (2005) examinaram a compreensão e a regulação emocional em crianças que sofreram negligência e em um grupo controlo, com a finalidade de determinar como a negligência pode interferir com o desenvolvimento emocional das crianças. Participaram crianças entre os 6-12 anos de idade e as suas mães (grupo negligenciado, n = 24; controlo, n = 24). Os participantes completaram questionários e uma entrevista que avaliava a compreensão e regulação emocional das crianças. Os resultados indicaram que crianças negligenciadas, em comparação com seus pares não maltratados, demonstraram menor compreensão das emoções negativas (isto é, raiva, tristeza) e menos habilidades regulação emocional

adaptativa. Além disso, crianças negligenciadas esperam menos suporte e mais conflitos das mães em resposta às manifestações de emoção negativa e informaram que eles eram mais propensos à tentativa de inibir a expressão de emoções negativas. Os resultados sugerem que a negligência pode interferir com a aquisição normal da CE e as habilidades de regulação da emoção, destacando a importância de abordar essas habilidades no contexto da intervenção clínica com crianças negligenciadas.

Para explorar se os estilos de punição parentais contribuem a um menor conhecimento emocional (como competências de rotulação emocional, reconhecimento da expressão emocional, e associação entre uma emoção e o contexto onde se produz) em crianças negligenciadas, Sullivan, Carmody, e Lewies (2010), observaram o conhecimento emocional de 42 crianças pré-escolares, o tempo de reconhecimento de expressões e o quociente intelectual. As mães das crianças completaram o Parent–Child Conflict Tactics Scales para avaliar o uso recente de três tipos de estratégias de disciplina (não-violenta, fisicamente punitivas e agressão psicológica), bem como pais negligentes. Quinze das crianças foram identificadas como negligenciadas pelos relatórios dos Serviços de Proteção à Criança (CPS); 27 crianças não tinham registro de envolvimento CPS e serviu como grupo de comparação. Não houve diferenças entre o grupo negligenciado e o grupo de comparação nos fatores demográficos de sexo, idade, idioma em casa, ou de assistência pública, nem sobre o QI. O modelo de regressão múltipla hierarquizada mostrou que a negligência predisse significativamente o conhecimento emocional. A adição de QI contribuiu com uma quantidade significativa da variância adicional para o modelo e manteve o ajuste. A adição do estilo punitivo parental na fase final contribuiu pouco para a variância adicional e não melhorou significativamente o ajuste. Assim, o déficit no conhecimento emocional das crianças

pode ser devido principalmente ao baixo QI ou a negligência parental. QI não estava relacionado à velocidade de reconhecimento de emoções. Os estilos punitivos não contribuem diretamente para o déficit de conhecimento emocional, mas apareceu na análise exploratória como estando relacionada à velocidade de reconhecimento de emoções.

O estudo contribui para a crescente literatura em relação à análise dos processos de paternidade específicos que afetam adversamente as habilidades sociais e emocionais emergentes das crianças. Embora muito do que é conhecido sobre o conhecimento emoção vem de amostras relativamente pequenas de classe média usando uma variedade de formatos de avaliação, os dados sobre classes minoritárias ainda são escassos. Apesar disso, não há consistências emergentes sobre os défices das crianças negligenciadas em conhecimento emocional após o controle de QI. Enquanto pais abusivos alteram a atenção e a discriminação de expressões, especialmente raiva, os estilos de punição que não preencheram os critérios do CPS parecem estar relacionados com QI mais baixo e tinham efeitos diferenciais na velocidade das crianças no reconhecimento de emoções quando o QI foi controlado (Sullivan et al., 2010).

Em geral, os estudos encontram que um estilo parental dominado pela expressão negativa, a persistência de conflitos no casal, ou a falta de segurança aportada aos filhos são fatores que, de forma reiterada, têm sido associados, entre outros aspectos negativos, com um desenvolvimento insuficiente de estratégias de regulação emocional e sesgos na interpretação das expressões dos outros. Sesgos que interferem negativamente nas interações com os pares (Delgado & Contreras, 2008).

b) Expressividade parental

A natureza e qualidade do discurso familiar sobre as emoções também parecem ter uma influência sobre a CE nas crianças. Há numerosos estudos que encontram relações notáveis entre a expressividade dos pais e a experiência e controle emocional nos filhos. Os estudos mais mencionados indicam uma associação significativa entre níveis altos de afetividade negativa em pais (cólera ou tristeza) e diferentes aspectos emocionais nos filhos como elevadas expressões de ira ou tristeza, escassa capacidade empática e dificuldades de controle emocional (Delgado & Contreras, 2008).

Por exemplo, num estudo de Denham, Zoller, e Couchoud (1994, citado por Schultz et al., 2005), o discurso emocional dos pais previu a capacidade de reconhecimento emocional dos filhos, mesmo depois de controlar a sua idade e capacidade cognitiva. Crianças de famílias em que as emoções positivas e negativas são expressas abertamente são mais propensas a aprender a reconhecer expressões emocionais com precisão (Schultz et al., 2005). No estudo de Bronw e Dunn (1996, citados por Schultz et al., 2005), discussões familiares sobre as causas do comportamento e interações positivas com os irmãos mais velhos, observadas quando as crianças tinham 3 anos de idade, previram a sua capacidade de reconhecer emoções múltiplas 3 anos mais tarde, mesmo depois de controlar a capacidade verbal.

Noutro estudo, Bergen e Salmon (2010) observaram vinte e cinco crianças australianas de idade pré-escolares enquanto discutiam quatro eventos emocionais orientados por um dos pais. Depois de controlar a idade e a linguagem das crianças, o nível de elaboração das expressões dos pais e das suas explicações das causas da emoção (mas não outras referências à emoção) foram significativamente associados com o conhecimento emocional das crianças. Estes resultados parecem indicar que a maneira

como os pais discutem o passado com os seus filhos de idade pré-escolar desempenha um papel significativo no desenvolvimento do conhecimento emocional.

c) Vinculação

A qualidade da relação de apego entre as crianças e os seus pais parece ter uma influência sobre a sua compreensão emocional (Pons & Harris, 2005). Numa investigação de Steele, Steele, Croft, e Fonagy (1999, citados por Schultz et al., 2005), a qualidade da relação de apego entre crianças de 1 ano com as suas mães permitiu prever a compreensão de emoções mistas 5 anos mais tarde. Crianças com uma vinculação saudável com os seus cuidadores ficam mais à vontade para expressar as suas emoções, as suas experiências e os seus comportamentos emocionais, do que as crianças com estilos de apego inseguro ou esquivo, que tendem a ser mais rígidas e limitadas em respostas emocionais (Saarni, 1997). Uma investigação de Ezeiza, Ortiz, e Apodaca (2007), mostrou que as crianças classificadas como seguras destacavam por mostrar-se significativamente melhores nas habilidades emocionais que os esquivos na hora de afrontar a ira e a tristeza.

Os mesmos resultados foram encontrados no estudo de Kidwell et al. (2010). Talvez um nível relativamente elevado de IE seja uma característica dos indivíduos com vinculação segura, ou, alternativamente, a vinculação segura pode ser necessária, mas não suficiente, para adquirir IE (Scharfe, 2000). Mães de bebés seguros exibem maior flexibilidade na comunicação de uma ampla gama de sentimentos do que as mães de bebés inseguros. Esta flexibilidade comunicativa em relação às emoções pode desempenhar um papel de mediação no desenvolvimento da CE (Schultz et al., 2005).

d) Tamanho da família

Tem sido sugerido que as relações entre irmãos fornecem um contexto importante para o desenvolvimento da compreensão das crianças sobre a sua vida social, emocional, moral e seu mundo cognitivo. Em particular, os irmãos têm um papel importante no desenvolvimento da compreensão das crianças sobre as mentes dos outros, ou seja, sua compreensão das emoções, pensamentos, intenções e crenças. Crianças com irmãos parecem demonstrar uma compreensão da mente dos outros durante as interações da vida real muito antes de mostrar esta compreensão em contextos de avaliação mais formais. Em particular, esta compreensão é revelada durante episódios de provocações, jogo simbólico, resolução de conflitos, e através do seu uso da linguagem emocional e mental durante conversações. Os irmãos mais novos que se envolvem em frequentes jogos simbólicos demonstram uma maior CE e são mais propensos a construir significados partilhados no jogo (Howe & Recchia, 2006).

Morand (1999, citado por Barbera, Christensen, & Barchard, 2004) encontrou uma relação positiva entre o tamanho da família e a capacidade de reconhecer emoções a partir de expressões faciais. Aos participantes foram mostrados sete faces distintas que mostravam diferentes emoções. Eles tinham que decidir qual das sete emoções cada rosto estava expressando. Morand descobriu que os participantes que vieram de famílias maiores escolhiam mais frequentemente as emoções corretas. Ele argumentou que as pessoas que são criadas em famílias maiores têm níveis mais elevados de IE por causa do maior número de interações sociais que experimentam em casa enquanto crescem.

Barbera et al. (2004) também estudaram a relação entre o tamanho da família e a inteligência emocional. Não encontraram relação entre IE e ordem de nascimento. No entanto, os resultados indicaram que pessoas provenientes de famílias grandes tinham

tendência a focalizar o pensamento em eventos externos e apresentavam níveis inferiores de IE. Esses achados contradizem pesquisas anteriores de Morand. Estes resultados podem ser diferentes também porque estes autores usaram instrumentos de autorrelato, enquanto Morand utilizou instrumentos de desempenho. No entanto, outras investigações, como a de Albanese et al. (2007), e Santos (2012), não encontraram diferenças significativas ao nível da CE entre as crianças que têm ou não irmãos, pelo que parece que, atualmente, e sendo que a maioria das crianças começam a partilhar de contextos sociais amplos desde muito cedo com a entrada na creche (em Portugal, 92% dos pais em 2005 colocava os filhos numa creche, segundo a Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento, 2007), a presença ou não de irmãos não parece influenciar o desenvolvimento da CE.

Influências ecológicas

a) Estatuto socioeconómico

O ambiente mais amplo no qual uma criança é educada pela família também pode explicar variações na CE. Crianças social e economicamente desfavorecidas parecem adquirir mais tardiamente o conhecimento das situações emocionais e apresentam mais frequentemente défices no conhecimento emocional associados ao desajustamento social (Fine et al., 2003, citado por Alves, 2006).

Num estudo desenvolvido por Larcan, Filippello, e Dominici (2007), os filhos das famílias da classe trabalhadora tiveram um desempenho significativamente pior do que a do grupo de pares de famílias de classe média, sendo que os antecedentes familiares tiveram um impacto significativo no desenvolvimento da teoria da mente das crianças. Noutro estudo, Ricarté, Minervino, Viana, Dias, e Roazzi (2009) analisaram a CE de 200 crianças do pré-escolar. Os autores não encontraram diferenças na CE

global, mas encontraram que as crianças em contexto de rua apresentavam dificuldades em reconhecer componentes relacionadas com as crenças e com a recordação de emoções, além de demonstrarem não compreender emoções mistas, emoções morais e a capacidade de regulação emocional.

Em Portugal, Santos (2012) encontrou que as crianças pré-escolares da Ilha da Madeira de nível socioeconómico baixo apresentavam níveis inferiores de compreensão da regulação emocional que as crianças de nível médio. No entanto, Silva (2012), com uma amostra de crianças do 1.º ciclo do ensino básico, não encontrou diferenças ou associações significativas ao nível da CE em função do estatuto socioeconómico.

Igualmente, o nível de escolaridade da mãe mostra ser uma variável discriminativa do funcionamento socioemocional, influenciando as relações que se estabelecem entre a CE e o funcionamento social (Alves, 2006).

Apresentados estes resultados, é importante indicar que o nível socioeconómico é uma variável genérica (Abreu-Lima, 2005), que não permite compreender os processos, nem os percursos de influência. Existem provavelmente outras variáveis que desempenham um papel mediador e mais direto, responsáveis pelas diferenças encontradas em função da classe social. Não podemos esquecer, por exemplo, que as condições económicas da família, influenciam os seus pensamentos e o seu estado emocional. O rendimento económico está associado ao bem-estar emocional dos pais e, conseqüentemente, às suas interações com as crianças (Aguiar, Cruz, Barros, & Bairrão, 2005). O *stress* associado com ao baixo rendimento pode ter efeitos nocivos sobre a vida emocional dos pais e constituem um fator de risco definido para o funcionamento socioemocional das crianças (Schaffer, 2004). As condições económicas precárias fragilizam o funcionamento parental, provocam o desgaste, a desmoralização, a

depressão de ambos os pais, que tendem a envolver-se em conflitos conjugais, comprometendo, deste modo, um dos principais pilares do desenvolvimento emocional da criança: a parentalidade (Alves, 2006). Pais de nível socioeconômico baixo são mais autoritários e suscetíveis de castigar os filhos que os pais de famílias com nível mais elevado e têm menos tendência para demonstrar afeto (Abreu-Lima, 2005), quando é o estilo mais responsivo e autoritativo – maiormente utilizado nos pais de nível socioeconômico médio – o que frequentemente se considera como facilitador do desenvolvimento da auto-regulação e internalização (Grusec & Goodnow, 1994, citado por Rose-Krasnor & Denham, 2011).

Assim, é possível verificar que o contexto socio-afetivo influencia e estimula a capacidade de compreensão das emoções por parte das crianças.

b) Cultura

Reflexões em relação às diferenças na CE precisam também de levar em conta os antecedentes culturais do indivíduo. O que é considerado como um comportamento maduro num ambiente social pode não sê-lo noutra (Schaffer, 2004). Contudo, um pequeno número de estudos tem mostrado que as crianças asiáticas exibem um padrão semelhante de desenvolvimento no que diz respeito ao uso dos termos para estados mentais e emocionais, seu entendimento da distinção entre aparência e realidade, a distinção entre emoção real e expressa, e o tempo de curso de emoção (Tenenbaun, Visscher, Pons, & Harris, 2004). No entanto, poucos estudos foram conduzida nas sociedades tradicionais, onde o acesso à escolarização e alfabetização é limitado.

Estudos comparando diversas culturas estabeleceram que em particular as expressões faciais estão ligadas a situações semelhantes, provocando poucas diferenças entre as culturas letradas e analfabetas, mas os estudos de compreensão do estado

mental em comunidades não-ocidentais têm produzido resultados conflitantes. Por exemplo, Avis e Harris (1991, citado por Tenenbaum et al., 2004) descobriram que crianças não escolarizadas de cinco anos de idade da comunidade pigmeia Baka que vive nas florestas tropicais de Cameroon, têm um desempenho acima da média quando questionados acerca de falsas crenças de um terceiro, apresentando respostas semelhantes às observadas entre as crianças da mesma idade que crescem na América do Norte de Europa (Wellman, Cross, & Watson, 2001). Por outro lado, Vinden (1996, citado por Tenenbaum et al., 2004) encontrou que, embora a maioria das crianças de 7 anos de idade Junin Quechua e algumas de 5 anos de idade passaram as tarefas de aparência-realidade, muito poucos passaram as tarefas de falsas crenças. Pesquisas com crianças que crescem em comunidades ocidentais industrializadas geralmente têm mostrado que o domínio destas duas tarefas surge ao mesmo tempo (ver por exemplo, Hughes & Dunn, 1998). Vinden concluiu que a ordem para compreender os diferentes aspectos da teoria da mente pode ser distinta para as crianças Quechua.

No estudo de Tenenbaum et al. (2004), foi utilizado um teste de compreensão emocional (o TEC, de Pons et al., 2004) para medir a CE num grupo de crianças de uma vila indígena peruana cuja língua materna era o Quéchuá. Em comparação com crianças britânicas, as crianças Quéchuá eram menos precisos em geral, pois, em contraste com as crianças de países industrializados, as crianças desta aldeia Quéchuá têm pouco acesso à educação formal. Além disso, as crianças Quéchuá têm menos oportunidades de se envolver em discussões sobre as emoções com os adultos, o que também pode contribuir para o quão bem eles respondiam ao teste. No entanto, foram encontrados padrões semelhantes na sequência de desenvolvimento da compreensão emocional apesar da diferença radical no contexto cultural.

Igualmente, no estudo desenvolvido por Roazzi et al. (2008), ocorreram diversas similaridades entre as respostas ao TEC das crianças brasileiras e das amostras italianas, quéchuas e britânicas, parecendo indicar que as crianças que crescem em contextos culturais muito diferentes mostram um padrão similar de desenvolvimento da CE.

c) Gênero

Muitas sociedades estão sexualmente tipificadas, além de culturalmente. Por exemplo, em culturas ocidentais tem-se observado que os pais tendem a falar mais acerca das emoções com as filhas que com os filhos, o que leva a uma tendência, fundamentalmente feminina, a busca o apoio social como meio de afrontamento e a cuidar, na maior medida, de não ferir os afetos dos outros. Pelo contrário, os meninos tenderiam a ocultar as suas emoções de medo ou de tristeza (Delgado & Contreras, 2008). Numa revisão bibliográfica, foi possível constatar que as raparigas parecem preocupar-se mais do que os rapazes com o estado emocional dos outros. Elas dão mais ênfase às pistas emocionais para guiar e regular o seu comportamento (Leppanem & Hietanen, 2001).

O estudo realizado por Schultz et al. (2001) mostra que as meninas são mais competentes em diversas dimensões da CE. Curiosamente, os níveis elevados de testosterona, mais comuns no sexo masculino, podem impedir o desenvolvimento de áreas corticais temporais, deixando os rapazes ligeiramente menos capazes, em média, a reconhecer expressões faciais do que as raparigas (Bachevalier, Hagger, & Bercu, 1989; Hagger, Bachevalier, & Bercu, 1987; citados por Schultz et al., 2005). Além disso, a maior prontidão das meninas em desenvolver habilidades verbais, faz delas mais hábeis na articulação dos seus sentimentos e mais expertas no emprego das palavras, o qual lhes permite dispor de um elenco de recursos verbais muito mais rico, que podem

substituir as reações emocionais tais como as brigas físicas. Deste modo, as meninas dispõem de maior informação acerca do mundo emocional e, conseqüentemente, falam mais sobre aspectos emocionais e utilizam mais termos emocionais que os meninos (Sánchez, Fernández-Berrocal, Rodríguez, & Postigo, 2008).

Pese a isto, é muito provável que na atualidade estes estereótipos se derivem da norma. Atualmente os roles sexuais estão mudando e as condutas andróginas mostram um incremento através das gerações (Guastello & Guastello, 2003). Em todo caso, algumas investigações recentes não encontraram diferenças significativas no conhecimento e CE em função do gênero (Albanese et al., 2007; Alves, 2006; Gustafson, 2009; Mostow, Izard, Fine, & Trentacosta, 2002; Santos, 2012; Silva 2012).

Conclusão

Em geral, o nosso comportamento emocional responde fundamentalmente a um compêndio de fatores entre os que se encontra a idade e os recursos cognitivos e linguísticos disponíveis, o temperamento, os padrões culturais em que se está imerso e os modelos que se ofereceram no seio da família. As investigações sobre os fatores associados com o bom desenvolvimento de IE sugerem que as crianças requerem vinculação segura com os seus cuidadores, contextos familiares estáveis e proteção contra a violência e o maltrato para maximizar as suas habilidades emocionais. Outros fatores, como o gênero e o tamanho da família, no entanto, parecem oferecer resultados contraditórios, sendo possível que esta disparidade se deva mais às características das amostras e aos métodos e instrumentos utilizados.

Referências Bibliográficas

Abreu-Lima, I. (2005). Avaliação do ambiente familiar e seu impacto na educação e desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar. In J. Bairrão (Coor.), *Desenvolvimento: Contextos familiares e educativos*. (pp. 98-140). Porto: Livpsic.

Aguiar, C., Cruz, O., Barros, S., & Bairrão, J. (2005). Perfis interactivos maternos e envolvimento das crianças em contexto de creche. In J. Bairrão (Coor.), *Desenvolvimento: Contextos familiares e educativos*. (pp. 74-97). Porto: Livpsic.

Albanese, O., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Fiorilli, C., & Pons, F. (2010). Emotion Comprehension: The Impact of Nonverbal Intelligence. *The journal of genetic psychology, 171* (2), 101-115. doi: 10.1080/00221320903548084

Albanese, O., Molina, P., Gavazzi, I.G., De Stasio, S., Farina, E., Fiorilli, C., Antoniotti, C., Arati, L., & Di Chiacchio, C. (2007). The assessment of emotion understanding: the Italian standardization of the Test of Emotion Comprehension (TEC). In V. Zammuner, & C. Galli (Eds.), *Giornata di studio sulle emozioni*. (pp. 44-47). Padova: CLEUP.

Alves, D. (2006). *O emocional e o social na idade escolar. Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto, Porto. Retirado de <http://hdl.handle.net/10216/19962>

Barbera, K., Christensen, M., & Barchard, K. (2004, Abril). *Relating Family Size and Birth order to emotional intelligence*. Paper presented at the Western Psychological Association Annual Convention, Phoenix, Arizona.

Beck, L., Klann-Delius, G., Eid, M., & Kumschick, I.R. (2011). *Language competence and emotional competence are strongly related in middle childhood*. Poster presented on the 12th International Congress for the Study of Child Language. Montreal, Canada. Retirado de <http://www.languages-of-emotion.de/uploads/>

tx_wwsclpublication/Poster_IASCL_Luna_Beck_Relation_Language_and_Emotion_51145703.pdf

Bergen, P., & Salmon, K. (2010). The association between parent-child reminiscing and children's emotion knowledge. *New Zealand Journal of Psychology*, 39 (1), 51-55. Retirado de http://www.psychology.org.nz/cms_show_download.php?id=526

Campos, M., & Páez, D. (2007, Setembro). *Socialização e inteligência emocional*. Comunicação apresentada em el I Congresso Internacional de Inteligência Emocional, Malaga.

De Rosnay M., & Hughes C. (2006). Conversation and theory of mind: Do children talk their way to sociocognitive understanding? *Br J Dev Psychol*, 24, 7–37. doi: 10.1348/026151005X82901

De Stasio, S., Fiorilli, C., Di Chiacchio, C., & Albanese, O. (2007). Children's emotion understanding: effects of age and language. In V. Zammuner, & C. Galli (Eds.), *Giornata di studio sulle emozioni*. (p. 90). Padova: CLEUP.

Delgado, B., & Contreras, A. (2008). Desarrollo social y emocional. In B. Delgado (Ed.), *Psicología del Desarrollo*. (vol. II, pp. 35-66). Madrid: McGraw Hill.

Denham, S., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child development*, 74 (1), 238-256. doi: 0009-3920/2003/7401-0017

Direção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento (2007). *Carta social: rede de serviços e equipamentos: relatório 2005*. Lisboa: DGEEP.

Ezeiza, A., Ortiz, M.J., & Apodaca, P. (2007, Septiembre). *El apego y su relación con competencias emocionales y estrategias de regulación emocional en escolares*. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional, Malaga.

Farina, E., & Albanese, O. (2007). Children's emotion understanding: individual differences and pragmatic competences. In V. Zammuner & C.Galli (Eds.), *Giornata di studio sulle emozioni*. (pp. 105-108). Padova: CLEUP.

Greenberg, M.T., & Snell, J. (1997). Brain Development and Emotional development: the Role of teaching in organizing the frontal lobe. In P. Salovey & Sluyter, D.J. (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence, educational implications*. (pp. 93-119). New York: Basic Books.

Guastello, D., & Guastello, S. (2003). Androgyny, gender role behavior, and emotional intelligence among college students and their parents. *Sex Roles, 49* (11-12), 663-673. doi: 0360-0025/03/1200-0663/0

Gustafson, E. (2009). *The emotion comprehension test: selected psychometric properties of a new measure of emotion understanding for preschoolers* (Dissertação de Mestrado). University of Maryland, Maryland. Retirado de <http://hdl.handle.net/1903/10033>

Halberstadt, A., Denham, S., & Dunsmore, J. (2001). Affective Social Competence. *Social Development, 10* (1), 79-119. doi: 10.1111/1467-9507.00150

Harris, P., de Rosnay, M., & Pons, F. (2005). Language and Children's understanding of mental states. *Current directions in psychological science, 14* (2), 69-73. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00337

Howe, N., & Recchia, H. (2006). Sibling Relations and Their Impact on children's development. In *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge.

Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding and emotion: Longitudinal Associations with Mental-State talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34 (5), 1026-1037. doi: 10.1037/0012-1649.34.5.1026

Izard, C. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion*, 1 (3), 249-257. doi: 10.1037//1528-3542.1.3.249

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12 (1), 18-23. doi: 10.1111/1467-9280.00304

Izard, C., Woodburn, E., Finlon, K., Krauthamer-Ewing, S., Grossman, S., & Seidenfeld, A. (2011). Emotion Knowledge, Emotion Utilization, and Emotion Regulation. *Emotion Review*, 3 (1), 44-52. doi: 10.1177/1754073910380972

Kidwell, S., Young, M., Hinkle, L., Ratliff, D., Marcum, M., & Martin, C. (2010). Emotional competence and behavior problems: Differences across Preschool Assessment of Attachment Classifications. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 15 (3), 391-406. doi: 10.1177/1359104510367589

Larcan, R., Filippello, P., & Dominici, T. (2007). Family background and Emotional Understanding skills in preschoolers. In V. Zammuner, & C. Galli (Eds.), *Giornata di studio sulle emozioni*. (p. 139). Padova: CLEUP.

Leppanen, J., & Hietanen, J. (2001). Emotion recognition and social adjustment in school-aged girls and boys. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 429-435. doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x

Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I, Santos, A.J., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 26 (3), 463-478.

Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence. Educational Implications*. (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mostow, A., Izard, C., Fine, S., & Trentacosta, C. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Dev.* 73 (6), 1775-1787. doi: 10.1111/1467-8624.00505

Ornaghi, V., Di Chiacchio, C., & Gavazzi, I.G. (2007). Emotion comprehension and mental state talk: an intervention study with three years old children. In V.L. Zammuner, & C. Galli (Eds.), *Giornata di studio sulle emozioni*. (pp. 175-178). Padova: CLEUP.

Pessoa, L. (2005). To what extent are emotional visual stimuli processed without attention and awareness? *Current Opinion in Neurobiology*, 15, 188-196. doi 10.1016/j.conb.2005.03.002

Pons, F., & Harris, P. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition & Emotion*, 19 (8), 1158-1174. doi: 10.1080/02699930500282108.

Pons, F., Harris, P., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European journal of developmental psychology* 1 (2), 127-152. doi: 10.1080/17405620344000022

Pons, F., Harris, P., & Doudin, P. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education*, 17 (3), 293-304. doi: 10.1007/BF03173538

Rhoades, B., Warren, H., Domitrovich, C., & Greenberg, M. (2011). Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade academic achievement: the role of attention skills. *Early childhood research quarterly*, 26, 182-191. doi:10.1016/j.ecresq.2010.07.003

Ricarté, M., Minervino, C., Viana, D., Dias, M., & Roazzi, A. (2009, Novembro). *Crianças e suas emoções: análise da compreensão das emoções em diversos contextos*. Comunicação apresentada no XVI Congresso de Pós-graduação e pesquisa, Campina Grande.

Roazzi, A., Dias, M., Minervino, C., Roazzi, M., & Pons, F. (2008). Compreensão das emoções em crianças: estudo transcultural sobre a validação do teste de compreensão da emoção TEC (test of emotion comprehension). In A. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Coor.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (CD). Braga: Psiquilibrios.

Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2011). Social-emotional competence in early childhood. In K. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (eds.), *The handbook of peer interactions, relationships, and groups*. (pp. 162-179). New York: The Guilford press.

Saarni, C. (1997). Emotional Competence and self-regulation in children. In P. Salovey, & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. (pp. 35-66). New York: Basic Books.

Sánchez, M.T., Fernández-Berrocal, P., Rodríguez, J.M., & Postigo, J.M. (2008). Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 455-474. Retirado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espannol/Art_15_253.pdf

Sánchez, T.A. (2009). *Regulação emocional pela atenção: um estudo de neuroimagem por ressonância magnética funcional* (Dissertação de Doutorado). Universidade de São Paulo, Riberão Preto. Retirado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59135/tde-29062010-154952/pt-br.php>

Santos, N. N. (2012). *Inteligência Emocional: A compreensão das emoções em crianças do pré-escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira, Funchal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.13/444>

Schaffer, H. (2004). *Introducing Child Psychology*. Singapore: Blackwell Publishing.

Scharfe, E. (2000). Development of emotional expression, understanding, and regulation in infants and young children. In J. Parker & D. Goleman (Ed.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. (pp. 244-262). San Francisco: Jossey-Bass.

Schultz, D., Izard, C., & Abe, J. (2005). The emotion systems and the development of emotional intelligence. R. Schulze & R. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence*. (pp. 51-67). Massachusetts: Hogrefe & Huber.

Schultz, D., Izard, C., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge in Economically Disadvantaged Children: Self-regulatory Antecedents and Relations to Social Difficulties and Withdrawal. *Development and Psychopathology*, 13 (1), 53-67. doi: 10.1017/S0954579401001043

Shipman, K., Edwards, A., Brown, A., Swisher, L., & Jennings, E. (2005). Managing emotion in a maltreating context: A pilot study examining child neglect. *Child Abuse & Neglect*, 29, 1015–1029. doi:10.1016/j.chiabu.2005.01.006

Silva, E. P. (2012). *A relação entre inteligência emocional e o rendimento escolar em crianças do 1.º ciclo do ensino básico da R.A.M.* (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira, Funchal.

Southam-Gerow, M.A., & Kendall, P.C. (2002). Emotion Regulation and understanding implication for child psychopathology and therapy. *Clinical psychology review*, 22, 189-222. doi: 10.1016/S0272-7358(01)00087-3

Sullivan, M., Carmody, D., & Lewis, M. (2010). How Neglect and Punitiveness Influence Emotion Knowledge. *Child Psychiatry Hum Dev.*, 41 (3), 285–298. doi:10.1007/s10578-009-0168-3.

Tenenbaum, H., Visscher, P., Pons, F., & Harris, P. (2004). Emotional Understanding in Quechua Children from an agro-pastoralist village. *International Journal of Behavioral Development*, 28 (5), 471-478. doi:10.1080/01650250444000225

Wellman, H.M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief. *Child Development*, 72 (3), 655-684.
doi: 10.1111/1467-8624.00304

Recebido em 20/5/2018.

Aceito 20/6/2018

Sobre autores e contato:

Natalie Nóbrega Santos - ISPA- Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal.

E-mail:natalie_nobrega_santos@hotmail.com

Glória Franco, Universidade da Madeira, Portugal. E-mail:gloria@uma.pt