



O CONHECIMENTO EMOCIONAL E O DESENVOLVIMENTO SÓCIO-EMOCIONAL
EM CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR

Ana Paula de Oliveira Maló Machado

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutoramento em Psicologia

Área de Especialidade.....Psicologia Educacional

2012

2012

**O CONHECIMENTO EMOCIONAL E O DESENVOLVIMENTO SÓCIO-EMOCIONAL EM
CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR**

Ana Paula de Oliveira Maló Machado



O CONHECIMENTO EMOCIONAL E O DESENVOLVIMENTO SÓCIO-EMOCIONAL
EM CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR

Ana Paula de Oliveira Maló Machado

Tese orientada pela Professora Doutora Maria Manuela Veríssimo

(ISPA – Instituto Universitário)

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutoramento em Psicologia

Área de Especialidade.....Psicologia Educacional

2012

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Psicologia na área de especialização de Psicologia Educacional realizada sob a orientação de Maria Manuela Veríssimo, apresentada no ISPA - Instituto Universitário no ano de 2012.

O presente trabalho foi financiado pelo Programa Operacional Ciência e Inovação (POCI 2010) da Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/30888/2006).



Programa Operacional Ciência e Inovação 2010
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Para todas as pessoas

Para o Duda

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Manuela Veríssimo, pela sua valiosa e cuidadosa orientação, pelo apoio científico, aprendizagem, e pela atenção prestada às necessidades de qualidade e de rigor do nosso trabalho.

À Professora Doutora Susanne Denham pela sua orientação, disponibilidade, e pelo seu vasto conhecimento sobre o tema do nosso trabalho. Pelo seu entusiasmo e pela sua cedência do *Affect Knowledge Test* para criação de uma adaptação Portuguesa.

Ao Professor Doutor António José dos Santos pelos seus amplos conhecimentos, referências indicadas e pela sua própria literatura.

Ao Professor Doutor Brian Vaughn pela sua orientação e formação no estágio providenciado pela Universidade de Auburn e pelo Harris Early Learning Center em Birmingham, Alabama. Pelos seus amplos conhecimentos e literatura científica. Pela sua disponibilidade e cuidadoso acompanhamento tanto em termos da pesquisa, como em termos de trabalho empírico. E pelo seu atencioso apoio na minha estadia no Alabama. À Nana Shin e aos restantes colegas que aí me apoiaram. Ao Harris Early Learning Center, às suas educadoras, crianças e respectivas famílias.

Ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada pelo apoio dos seus professores e funcionários e pelo acesso aos documentos, bibliografia e ao conhecimento em geral.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia pelo apoio financeiro e condições funcionais de concretização do trabalho. Através da atribuição de uma bolsa, no apoio financeiro à minha participação em eventos científicos, e no estágio que me foi proporcionado pela Universidade de Auburn, sob a orientação do Professor Doutor Brian Vaughan.

Pela ajuda e orientação dos restantes membros do grupo de investigação em Psicologia de Desenvolvimento da UIPCDE. Um muito obrigado à Lígia Monteiro, João Daniel, Inês Peceguina, Nuno Torres, Bruno Raposo, Orlando Santos, Joana Maia, Marília Fernandes e Filipa Silva. E um muito obrigado às colegas que me ajudaram e acompanharam na recolha de dados Ana Margarida Fialho e Tânia Boavida. Às colegas Teresa Rolão e Ana Rebelo também pela partilha de interesses e troca de opiniões, ideias e conhecimento.

Agradeço ainda a disponibilidade aos jardins-de-infância, educadoras, crianças e respectivas famílias pela sua participação neste trabalho.

Palavras-chave:

competências emocionais, conhecimento emocional, desenvolvimento sócio-emocional, relações de pares

Key words:

emotional competences, emotion knowledge, socio-affective development, peer relationships

Categorias de Classificação da tese

2800 Developmental Psychology

2820 Cognitive & Perceptual Development

2840 Psychosocial & Personality Development

3500 Educational Psychology

RESUMO

Perspectivas da Etologia, Psicologia e Psicanálise cada vez mais consideram o afecto, as emoções, o desenvolvimento emocional e as competências emocionais como centrais no desenvolvimento humano e como partes integradas e interligadas nos outros sistemas do organismo. Diferenças individuais expressam-se com raiz em sistemas precocemente configurados, e sob os efeitos da socialização e da cultura. As suas modificações decorrem das modificações globais do organismo, das modificações qualitativas ao nível da consciência e dos requisitos impostos pelos contextos de vida e pelos agentes sociais. Especificamente o desenvolvimento do conhecimento emocional em crianças de idade pré-escolar tem vindo a ser estudado como hipótese de se constituir em factor protector na prevenção de problemas ao nível do desenvolvimento e da psicopatologia. O presente trabalho insere-se na investigação que Susanne Denham (1998) tem vindo a desenvolver acerca das competências sócio-afectivas em crianças de idade pré-escolar. O seu principal objectivo é a criação de uma versão do *Affect Knowledge Test, AKT* (Denham, 1986) com base numa amostra de crianças da população Portuguesa, a validação da sua estrutura de factores e a discriminação dos valores por género e idade. Num segundo estudo empirico o objectivo consiste em analisar a relação entre o conhecimento emocional e a qualidade das relações entre pares. Para o efeito são desenvolvidos dois estudos: Um primeiro estudo inclui uma amostra de 160 crianças, 68 do género feminino e 92 do género masculino, de idades entre os 3 e os 5 anos, pertencentes a escolas dos Concelhos de Oeiras, Leiria e Castelo Branco. A criação da versão Portuguesa do *Affect Knowledge Test, AKT* (Denham, 1986) baseia-se na Análise Factorial Confirmatória da estrutura fornecida pela autora. Os factores correspondem a constructos teóricos e compõem-se de nomeação e reconhecimento das emoções a partir de expressões faciais, compreensão das causas das emoções e descentração afectiva. Obtiveram-se índices de bom ajustamento para um modelo multidimensional. Os resultados demonstram progressos significativos entre os 3 e os 5 anos e as diferenças de género encontradas favoreceram as raparigas. No segundo estudo, os participantes são 122 crianças, de 5 de idade, 53 do género feminino e 69 do género masculino, que frequentam Jardins-de-infância no Concelho de Oeiras. O seu principal objectivo é o de analisar a relação entre o conhecimento emocional e as competências para iniciar e manter relações positivas com os seus pares. Foram utilizadas medidas sociométricas (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982; Newcomb e Bukowski, 1983, Vaughn & Waters, 1981) e medidas de avaliação do comportamento social pelas educadoras (LaFreniere & Dumas, 1996). Os resultados demonstram uma associação entre a nomeação e a ansiedade/isolamento social e a competência social. Pensamos contribuir para dar continuidade à investigação nesta área, e para a divulgação da aplicabilidade dos resultados do Teste do Conhecimento das Emoções.

ABSTRACT

The perspectives of Ethology, Psychology and Psychoanalysis increasingly conceive the affect, emotions, emotional development and emotional skills as central to human development and as integrated systems interconnected with the others. Individual differences emerge from early temperamental dispositions, and from the effects of socialization and culture. Development changes result from global systems development, consciousness qualitative changes and the demands from the social agents and the diversity of contexts of life. Specifically the development of preschoolers' emotional knowledge has been studied under the hypothesis of becoming a protective factor in preventing development and Psychopathology problems and deficits. Our work is part of the research that Susanne Denham (1998) has developed about socio-emotional skills in preschoolers. Its main goal is to create a version of the Affect Knowledge Test, AKT (Denham, 1986) based on a sample of Portuguese children and the validation of its structure factors and the discrimination values by gender and age. In a second study the empirical goal is to analyze the relationship between emotional knowledge and the quality of peer relationships. For this purpose we develop two studies: The first study includes a sample of 160 children, 68 females and 92 males, aged between 3 and 5 years, belonging to schools in the municipalities of Oeiras, Leiria and Castelo Branco. The creation of the Portuguese version of the Affect Knowledge Test, AKT (Denham, 1986) is based on the Confirmatory Factor Analysis of the structure provided by the author. The factors correspond to theoretical constructs and are composed of labeling and emotion recognition from facial expressions, understanding the causes of emotions and affective perspective taking. A good fit was demonstrated by data fit results for a multidimensional model. The results show significant progress between 3 and 5 years and find gender differences favoring girls. In the second study, participants are 122 children, age 5, 53 females and 69 males, who attend kindergarten in the municipality of Oeiras, Portugal. Its main objective is to analyze the relationship between Emotion knowledge and the skills to initiate and maintain positive relationships with their peers. It was used sociometric techniques (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982; Newcomb & Bukowski, 1983, Vaughn & Waters, 1981) and measures for assessing social behavior by teachers (LaFreniere & Dumas, 1996). The results show an association between labeling and anxiety/social withdrawal and social competence. We expect to contribute to the research and to inform about the applicability of the results of the Test of Emotion Knowledge.

Índice

1. INTRODUÇÃO	1
1.1. As emoções e o desenvolvimento emocional	1
2. EMOÇÕES E DESENVOLVIMENTO SÓCIO-EMOCIONAL	5
2.1. Teorias das emoções	5
2.1.1. Abordagem evolucionista	6
2.1.2. Abordagem cognitiva	7
2.2. Desenvolvimento emocional	9
2.2.1. 1ª Transição - recém-nascido (Emde, 1999)	13
2.2.2. 2ª Transição 2º- 3º mês – sorriso social (Emde, 1999)	14
2.2.3. 3ª Transição do 6º- 8º mês – ansiedade de separação e angústia ao estranho estranho (Emde, 1999)	17
2.2.4. 4ª Transição 10º- 13º mês – marcha (Emde, 1999)	21
2.2.5. 5ª Transição do 18º- 22º mês – consciência reflexiva do self e discurso multi-palavras (Emde, 1999)	24
2.2.6. 6ª Transição do 3º- 4º ano – competência narrativa (Emde, 1999)	27
2.2.7. 5º ano	31
2.3. Enquadramento do conceito de emoção na perspectiva de Susan Denham	32
2.4. Competências emocionais	34
2.5. Conhecimento emocional	35
2.5.1. Diferenças de género no conhecimento emocional	36
2.5.2. Conceptualização das emoções	36
2.5.3. Socialização das emoções e do conhecimento emocional	38
2.5.4. Contributo do desenvolvimento para o conhecimento emocional	43
2.6. Reconhecimento das expressões faciais	45
2.7. Nomeação das emoções	51
2.7.1. Léxico e linguagem emocional	51
2.7.2. Nomeação das emoções com base nas expressões faciais	52
2.8. Conhecimento das causas das emoções e descentração afectiva	53
3. RELAÇÕES DE PARES	59
3.1. Comportamento Social	60
3.2. Emocionalidade	62
3.3. Envolvimento Social	64
3.4. Conhecimento emocional e aceitação entre pares	69
4. PROBLEMÁTICA E QUESTÕES	71
4.1. Conhecimento emocional	71
4.2. O conhecimento emocional e as relações entre pares	74
5. MÉTODO	81
5.1. Participantes	81
5.2. Instrumentos	81

5.2.1. Teste do Conhecimento das Emoções	81
5.2.2. Escala de Avaliação do Comportamento e Competência Social	83
5.2.3. Técnicas Sociométricas	83
5.3. Procedimento	84
5.3.1. Teste do Conhecimento das Emoções	84
5.3.2. Escala de Avaliação do Comportamento e Competência Social	85
5.2.3. Técnicas Sociométricas	85
6. RESULTADOS	87
6.1. Estudo 1: O Conhecimento das Emoções	87
6.1.1. Análise exploratória dos dados	87
6.1.2. Tratamento de validação	87
6.1.3. Análise de fiabilidade	88
6.1.4. Análise Factorial Confirmatória	89
6.1.5. Análise de sensibilidade relativa às competências	96
6.1.6. Análise de sensibilidade relativa às emoções básicas	100
6.1.7. Dados Demográficos e o conhecimento das emoções	103
6.1.8. Dados Demográficos e as emoções básicas	105
6.2. Estudo 2: Análises das relações entre o conhecimento emocional e as medidas de qualidade das relações com os pares	106
6.2.1. Dados descritivos das medidas das emoções	106
6.2.2. Correlações entre as medidas das emoções	107
6.2.3. Análise das correlações entre variáveis do comportamento social	108
6.2.4. Análise das associações entre o conhecimento das emoções, aceitação social e comportamento social	108
6.2.5. Estatuto social e o conhecimento das emoções	109
7. DISCUSSÃO	113
7.1. Conhecimento emocional	114
7.1.1. Relações entre factores teóricos	114
7.1.2. Diferenças por Emoções	123
7.1.3. Diferenças por Género	126
7.2. O conhecimento emocional e as relações entre pares	128
7.2.1. Preferência social e a sua relação com o conhecimento das emoções	129
7.2.2. Comportamento social e a sua relação com o conhecimento das emoções	130
7.2.3. Estatuto social e sua relação com o conhecimento das emoções	130
7.2.4. Dados Demográficos e a sua relação com o conhecimento das emoções	132
7.2.5. Contributo do presente estudo para o desenvolvimento das competências emocionais	133
7.3. Limitações do Estudo e futura investigação	134
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
9. REFERÊNCIAS	147

Índice das Tabelas

6. RESULTADOS	87
6.1. Estudo 1: O Conhecimento das Emoções	87
6.1.4. Análise Factorial Confirmatória	89
Tabela 1 - Índices de Ajustamento do Modelo Hierárquico Multidimensional em Hipótese	91
Tabela 2 - Pesos Factoriais Normalizados do Modelo Multidimensional em Hipótese	93
Tabela 3 - Correlações Entre Dimensões Individuais Teóricas (SPSS)	95
6.1.5. Análise de sensibilidade relativa às competências	96
Tabela 4 - Médias e Desvios Padrões das Dimensões/ Género/Idade	96
Tabela 5 - Potência, Efeitos e Respective Intervalos de Confiança das Diferenças de Médias para as Dimensões, Entre Duas Idades	97
Tabela 6 - Médias e Desvios Padrões das Dimensões/ Idade	100
6.1.6. Análise de sensibilidade relativa às emoções básicas	100
Tabela 7 – Potência, Efeitos e Respective Intervalos de Confiança das Diferenças de Médias para as Emoções Básicas, Entre Duas Idades	100
Tabela 8 - Médias e Desvios Padrões das Emoções/ Género/Idade	102
Tabela 9 - Médias e Desvios Padrões das Emoções/Idade	103
6.1.7. Dados Demográficos e o conhecimento das emoções	103
Tabela 10 – Correlações Entre os Dados Demográficos e as Dimensões do Conhecimento das Emoções aos 4 Anos	104
Tabela 11 – Correlações Entre os Dados Demográficos e as Dimensões do Conhecimento das Emoções aos 5 Anos	105
6.1.8. Dados Demográficos e as emoções básicas	105
Tabela 12 – Correlações Entre os Dados Demográficos e Emoções Básicas aos 4 Anos	105
Tabela 13 – Correlações Entre os Dados Demográficos e Emoções Básicas aos 5 Anos	106
6.2. Estudo 2: Análises das relações entre o conhecimento emocional e as medidas de qualidade das relações com os pares	106
6.2.1. Dados descritivos das medidas das emoções	106
Tabela 14 - Médias e Desvios Padrões das Dimensões do Conhecimento das Emoções/Género	107
6.2.2. Correlações entre as medidas das emoções	107
Tabela 15 - Correlações entre as Dimensões do Conhecimento das Emoções.	107
6.2.3. Análise das Correlações entre variáveis do comportamento social	108
Tabela 16 - Correlações entre Variáveis do Comportamento Social.	108
6.2.4. Análise das associações entre o conhecimento das emoções, aceitação social e comportamento social	108
Tabela 17 - Correlações Entre as Dimensões do Conhecimento das Emoções, Medidas Sociométricas e de Comportamento Social	109
6.2.5. Estatuto social e o conhecimento das emoções	109
Tabela 18 - Médias e Desvios Padrões das Dimensões do Conhecimento das Emoções/ Estatuto Social	111

Índice de Figuras

6. RESULTADOS	87
6.1. Estudo 1: O Conhecimento das Emoções	87
6.1.4. Análise Factorial Confirmatória	89
Figura 1 – Esquema do Modelo Hieráquico Multidimensional em Hipótese	94

1. INTRODUÇÃO

1.1. As emoções e o desenvolvimento emocional

De acordo com a perspectiva Psicobiológica, o desenvolvimento emocional relaciona-se com as correspondentes modificações de todos os outros sistemas do organismo. As diferenças individuais na sua expressão e comportamento decorrem, de igual forma, de sistemas precocemente configurados, tais como o temperamento, mas também das modificações decorrentes dos efeitos da socialização (Denham, 1998; Rothbart & Bates, 2006; Saarni, 1999), bem como de modificações qualitativas ao nível da consciência (Kochanska & Aksan, 2006).

O desenvolvimento de competências emocionais, particularmente do conhecimento emocional, tem vindo a ser considerado uma importante aquisição para a saúde e bem-estar e para a adaptação social e escolar. Desde que as Ciências Humanas passaram a considerar a vida emocional sob a perspectiva da sua centralidade na vida do organismo, as teorias das emoções desenvolvidas em Etologia, Psicologia e Psicanálise tendem a perceber a emocionalidade e o desenvolvimento emocional cada vez mais integrados e interligados com os outros sistemas de desenvolvimento humano, tais como a biologia, a cognição, o comportamento, e o desenvolvimento social. Particularmente, o desenvolvimento que ocorre na idade pré-escolar, tendo em conta a transição e adaptação ao Jardim-de-infância, exige competências que permitam às crianças corresponder às novas exigências afectivas, sociais e cognitivas, a novas regras e limites e fundamentalmente, a iniciar as relações entre pares com toda a sua complexidade entre a individualidade e o grupo.

Em qualquer fase do desenvolvimento posterior à aquisição da linguagem, a emoção poderá existir mais associada à consciência intuitiva e não-verbal ligada ao estímulo (Damásio, 2010) ou poderá existir evocando um nível de consciência reflexiva e verbal do estado emocional (Denham, 1998). Também a auto-regulação emocional depende em parte da capacidade de reflexão (Colwell & Hart, 2006; Dunn, Brown, & Beardsall, 1991) que a criança vai tendo dos seus estados emocionais e das vivências emocionais dos outros (Denham, 2007). Componente importante desta reflexão é o conhecimento emocional, uma das competências emocionais que se adquire naturalmente nos contextos de vida das crianças, principalmente no lar e no Jardim-de-infância. Providencia meios para auto-regulação e adaptação, não apenas ao seu próprio desenvolvimento, mas também relativamente às exigências sociais e afectivas ligadas à autonomização, individuação e separação das figuras

de vinculação e à formação e manutenção de relacionamentos com os pares e os educadores (Denham, 1998, 2007; Denham & Burton, 2003; Saarni, 1999).

O presente estudo insere-se na investigação que Susanne Denham tem vindo a desenvolver acerca das competências sócio-afectivas em crianças de idade pré-escolar, conceptualizando as emoções como centrais no desenvolvimento (Denham, 1998; Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001).

A autora estuda as competências emocionais sob dois aspectos: a) Em que medida estas competências facilitam o desenvolvimento sócio-emocional e a saúde mental destas crianças, b) em que medida as práticas de socialização promovem estas competências. Para o efeito desenvolveu trabalhos acerca da relação entre o conhecimento emocional e a relação de vinculação (Denham & Burton, 2003; DeMulder, Denham, Schmidt, & Mitchell, 2000) e entre o conhecimento emocional e as relações de pares (Denham, 1986; Denham & Couchoud, 1990a; Denham & Couchoud, 1990b; Denham & Holt, 1993; Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990; Schmidt, DeMulder, & Denham, 2002). Apresenta também literatura relativa aos agentes de socialização e à socialização de competências emocionais e do conhecimento emocional (Denham 1997; 1998, 2007; Denham, Bassett & Wyatt, 2010; Denham & Burton, 2003; Denham, Mason, Caverly, Schmidt, Hackne, Caswell, & DeMulder, 2001; Denham, Zoller, & Couchoud, 1994).

Nesse sentido, concebeu um conjunto de entrevistas aplicadas a crianças de idade pré-escolar que avaliam o conhecimento emocional relativo às emoções básicas alegria, tristeza, raiva e medo, designando esta medida de *Affect Knowledge Test*, AKT (1986). As entrevistas compõem 4 tipos de tarefas que medem as capacidades de nomear e reconhecer as emoções através das expressões faciais, de conhecer as causas das emoções e de descentração afectiva.

A presente investigação utiliza uma adaptação desta medida, o Teste do Conhecimento das Emoções (Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2006) e verifica o ajustamento estatístico dos dados do modelo teórico definido por Susanne Denham (1986) a uma amostra da população Portuguesa. O modelo teórico é constituído pelos 4 factores ou dimensões que correspondem aos constructos teóricos das capacidades do conhecimento das emoções acima referidos.

No seguimento dos trabalhos de Susanne Denham (1986) e reportando resultados relativos à população Portuguesa, os objectivos gerais da presente investigação são, num primeiro estudo empírico, a validação da estrutura de factores ou dimensões do Teste

adaptada à nossa amostra e a discriminação dos seus valores por género e idade. Um segundo estudo empírico tem por objectivo analisar a relação entre o conhecimento das emoções e a qualidade das relações entre pares.

Assim, colaboraram no primeiro estudo empírico 160 crianças entre os 3 e os 5 anos, que à data frequentavam 8 salas de 5 Instituições da rede particular de ensino no Concelho de Castelo Branco, Leiria e Oeiras, e cujos pais apresentaram níveis médios de habilitações literárias entre o 10º e o 12º ano de escolaridade. No segundo estudo empírico, colaboraram 122 crianças, que à data frequentavam Instituições da rede particular de ensino no Concelho de Oeiras e cujos níveis médios de habilitações literárias se encontraram ao nível da licenciatura.

Em função dos objectivos, o presente estudo estrutura-se em duas partes.

Uma primeira parte inclui 2 capítulos de revisão de literatura que se considerou adequada para contextualizar e fundamentar a investigação. No primeiro capítulo, abordam-se as principais teorias das emoções enquanto estudo do desenvolvimento, os principais paradigmas da Psicologia do Desenvolvimento que suportam o desenvolvimento emocional, as principais transições no desenvolvimento emocional infantil (Emde, 1999), as competências emocionais e o conhecimento emocional. No segundo capítulo, a revisão de literatura incide sobre as relações das crianças com os seus pares: Comportamento e emocionalidade, envolvimento social, o conhecimento emocional e a bidireccionalidade dos seus efeitos sobre a qualidade das relações que as crianças estabelecem com os seus pares.

Uma segunda parte refere-se ao trabalho de investigação. Esta compõe-se de 5 capítulos. No primeiro capítulo, descreve-se a problemática principal e apresentam-se os objectivos e as hipóteses da investigação, tentando enquadrá-los na pesquisa efectuada até à data sobre esta temática. O segundo capítulo compõe-se da descrição do método relativo aos dois estudos empíricos que analisam o desenvolvimento do conhecimento das emoções em crianças de idade pré-escolar e o seu impacto nas relações de pares. O primeiro estudo empírico consiste na adaptação do *Affect Knowledge Test*, *AKT* (Denham, 1986) a uma amostra de crianças da população Portuguesa e na discriminação dos seus valores em função da idade e do género. O segundo estudo empírico analisa as hipóteses de relações entre o conhecimento das emoções, medidas sociométricas de relações entre pares e medidas de comportamento social (agressividade, ansiedade/isolamento social, competência social). O terceiro capítulo consiste na apresentação dos resultados dos dois estudos empíricos acima

referidos e, no quarto capítulo, estes resultados são discutidos em função da revisão de literatura, do problema científico e das hipóteses levantadas.

No último capítulo apresentam-se as considerações finais através de uma síntese da nossa reflexão sobre os resultados obtidos relativamente ao problema e hipóteses científicas. Inclui o enquadramento destes resultados tendo em conta tanto os quadros teóricos que serviram de base à investigação, como também a pesquisa empírica anterior. Apresentam-se algumas das suas limitações, potenciais contributos para a investigação em outras áreas que com ela se relacionam e algumas pistas de continuidade em futura investigação.

2. EMOÇÕES E DESENVOLVIMENTO SÓCIO-EMOCIONAL

2.1. Teorias das emoções

Darwin (Darwin, 2006) representou um marco importante na investigação sobre a emoção. Não criou uma teoria das emoções, mas descreveu princípios inerentes ao desenvolvimento da expressão facial. Segundo a sua descrição, o movimento expressivo tem um papel directo ou indirecto na satisfação ou gratificação de um determinado estado da mente – sensação, desejo, ou intenção. Através da sua repetição, os movimentos transformam-se em hábitos e estabelecem-se como reflexos ou actos intencionais que se associam a estados mentais. Assim, na ausência do estímulo, o estado mental de desejo ou de intenção poderá evocar a resposta motora da emoção (Darwin, 2006; Izard, 1971).

A primeira teoria de emoção foi apresentada em 1884, por William James (LeDoux, 1996), que definiu a emoção como uma sequência de eventos com início na excitabilidade, como resposta a um estímulo, e terminando com o sentimento, ou seja, a experiência emocional consciente. Na sua proposta, as emoções diferem de outros estados mentais, porque se acompanham de respostas corporais que originam sensações internas. Enquanto um indivíduo foge assustado, o corpo inicia uma actividade fisiológica que atinge o cérebro na forma de sensação do corpo. Esta resulta de um padrão único de *feedback* sensorial que dá a cada emoção a sua qualidade singular – neste caso o medo (LeDoux, 1996). Assim, é atribuído à actividade muscular um papel causal na experiência subjectiva da emoção (Izard, 1971; Plutchick, 1980), passando a colocar-se a questão acerca do que surge primeiro, o sentimento subjectivo da emoção ou as suas alterações corporais.

Apesar da multiplicidade de teorias acerca das emoções, desenvolveram-se essencialmente, duas grandes linhas de investigação. A primeira, com base nos trabalhos de Darwin (2006), seguiu o paradigma evolucionista e os estudos de Etologia, concebendo as reacções emocionais como inatas, produto da evolução, que se vão complexificando ao longo do percurso filogenético (Izard & Malatesta, 1987; Sagan, 2002). As teorias com origem nestes pressupostos centraram-se nas emoções como condições de motivação e nas suas funções de adaptação (Izard, 1971; Plutchick, 1980). Estas teorias fundamentaram-se na assumpção de que os sistemas emocionais são mediados pelas zonas cerebrais subcorticais (complexo reptiliano e sistema límbico) que surgem na ontogenia humana muito antes das zonas do neocórtice (Sagan, 2002), e estão profundamente embebidas nas estruturas e dinâmicas evolutivas do cérebro dos mamíferos (Panksepp, 1999). Para Charles Darwin as

reacções emocionais são uma parte importante dos padrões de comportamento com função adaptativa influenciando as hipóteses de sobrevivência (Darwin, 2006; Plutchick, 1980). O facto das emoções não se diferenciarem de imediato nos recém-nascidos é explicado pela dependência de maturação relativamente a alguns dos seus determinantes (Izard, 1971).

A segunda linha de investigação tem origem na teoria de James-Lange (Plutchick, 1980) que se baseia na noção da emoção como estado afectivo, tendo sido a perspectiva dominante na explicação do processo intrapsíquico e da origem dos estados afectivos até ao início dos anos 80 (Campos, Campos, & Barrett, 1989). Esta assume que o estado emocional depende de uma componente cognitiva de apreciação, e centra-se na emoção como resposta ou como reacção a um estímulo/situação (Izard, 1971). As emoções não são consideradas inatas (Sroufe, 1995). Primeiro, são reflexos e disposições emocionais que se vão desenvolvendo mediante a maturação dos sistemas neurais (Schore, 1994; Sroufe, 1995) e desenvolvimento das funções cognitivas. A partir dos 6 meses, o processo de apreciação torna possível a experiência da emoção ao recorrer às representações internas e ao atribuir significado aos estímulos/acontecimentos (Sroufe, 1995). A disposição pré-linguística para construir um mundo social significativa e agir segundo as suas convenções é uma característica da *praxis* desencadeada através dos actos e expressões dos outros e dos contextos sociais básicos. Os comportamentos de vinculação ou de referenciação social em que a criança orienta o seu comportamento pela expressão facial da mãe são um bom exemplo disso (Bowlby, 1984; Bruner, 1990; Saarni, Campos, Camras, & Witherington, 2006; Sorce, Emde, Campos, & Klinnert, 1985; Sroufe, 1995; Trevarthen & Aiken, 2001).

2.1.1. Abordagem evolucionista

Na abordagem evolucionista, Silvan Tomkins (Krause, 1995) não distingue entre afecto e emoção e considera o afecto como o sistema primário de motivação do ser humano. Distingue *drive* ou instinto de afecto, afirmando que o afecto como motivação se sobrepõe ao instinto, dando o exemplo da anorexia nervosa, em que o afecto inibe o *drive* da fome. Faz também a distinção entre afecto e sentimento de experiência sensorial, ao separar a sensação de prazer da emoção de divertimento-alegria. Considerou oito afectos fundamentais: Interesse, divertimento, surpresa, angústia, medo, vergonha, desprezo/nojo, e raiva. Estes resultam da evolução filogenética, são activados por situações específicas e diferenciam-se em padrões específicos de respostas culturalmente universais a que designou de “programas específicos de afecto neuromotor”.

Paul Ekman (1994), autor que se insere nesta abordagem evolucionista, procura explicar as diferenças culturais e a universalidade das expressões faciais (Ekman, 1994; Izard, 1971). Identifica a emergência da emoção no momento em que o acontecimento encontra correspondência num esquema de memória, podendo ou não activar o protótipo padronizado da expressão facial. Porém, não considera que a expressão facial seja manifestação exclusiva da emoção, salientando a importância da voz. No seguimento de Silvan Tomkins identificou “famílias de emoções”, concebendo circuitos fisiológicos diferentes para respostas diferentes. Estas configuram-se em programas de afecto automáticos e resistentes à mudança (Scherer & Ellgring, 2007).

De acordo com Plutchick (1980) as emoções associam-se ou resultam de processos biológicos de adaptação, observáveis em todos os níveis filogenéticos. O autor faz a ponte entre os estudos de Etologia e a investigação sobre as emoções em Psicologia. Estuda essencialmente os aspectos dos processos emocionais subjacentes à personalidade (Izard, 1971; Plutchick, 1980).

Carroll Izard (Izard, 1971, 2002), autor da Teoria Diferencial das Emoções, centra-se nas funções das emoções e no seu papel como principal sistema de motivação para o comportamento humano. Mais concretamente dá ênfase à expressão facial e ao respectivo *feedback* como componente fundamental da função de comunicação. Considera que as expressões faciais das emoções básicas são inatas e universais, pré-adaptadas e funcionais à nascença, embora não se manifestem frequentemente na sua forma completa e pura. Defende que a reorganização da expressão facial ocorre precocemente no desenvolvimento como resultado da maturação neurológica (Camras & Fantani, 2008). Reconhece a importância das influências culturais no desenvolvimento emocional, e tem em conta a complexidade da emoção, diferenciando os aspectos da actividade neural, glandular, visceral, cardiovascular, respiratória e outras respostas fisiológicas, e comportamentais expressivas e instrumentais (Izard, 1971; Scherer & Ellgring, 2007). Integrando-se nas teorias psicobiológicas do desenvolvimento, reconhece as interações múltiplas entre emoção e cognição, mas concebe a emoção como consciência subjectiva de um sentimento ou de um estado de motivação com propriedades funcionais únicas e alguma independência dos processos cognitivos (Izard, 2002; LeDoux, 1996).

2.1.2. Abordagem cognitiva

A segunda linha de investigação sobre as emoções tem o seu início através da investigação de Wundt acerca das percepções e sensações, sendo esta tradição continuada por

Arnold (Izard, 1971; Plutchick, 1980). Para Arnold (Izard, 1971; Plutchick, 1980), a emoção é concebida como reacção. A sua teoria releva a percepção e os processos cognitivos, dando-lhes um papel proeminente e determinante nas dinâmicas das emoções, que considera meras respostas a estímulos. O autor salienta a importância do processo cognitivo de apreciação. Bem como a especificidade da acção que a emoção tende a evocar face ao estímulo (Izard, 1971).

Seguem-se Mandler (Izard, 1971; Plutchick, 1980), Schachter e Singer (1962) e outros, para os quais os aspectos da consciência ou da cognição são considerados os determinantes da emoção: Os processos cognitivos, ao actuarem sobre a percepção das modificações dos afectos em contextos específicos, evocam as emoções (Kagan, 1984).

Lazarus (2005; Plutchick, 1980) considera as emoções como respostas. Tanto o sentimento emocional, como as tendências de acção de *coping* orientadas à adaptação resultam das apreciações, dos reconhecimentos e avaliações dos estímulos/situações. Para Lazarus (Izard, 1971; Plutchick, 1980), a emoção já não seria uma única estrutura ou processo simples, mas sim um sistema de resposta composto por três componentes: As propriedades dos estímulos, o subsistema de apreciação e as categorias de resposta adaptativa (Izard, 1971); com inclusão dos aspectos relativos ao estado afectivo subjectivo, às modificações fisiológicas e às tendências de acção (Plutchick, 1980).

Também Kagan (1994) considera a emoção como um termo supraordenado que representa diversas relações entre os estímulos externos, pensamentos e modificações percebidas dos estados internos. Assim como Gross & Thompson (2009), que definem emoções como multifacetadas, fenómeno total do corpo que envolve modificações de influências recíprocas entre os domínios da experiência subjectiva, comportamento e fisiologia central e periférica. Para Kagan (1984), o nome de emoção refere-se à combinação entre a percepção das modificações dos estados internos e a apreciação cognitiva do estímulo/situação.

Algumas teorias centradas na ligação emoção-cognição distinguem processos *hot cognition*, automáticos e decorrentes de activação de memória implícita (formas inconscientes de memória), de processos *cold cognition*, correspondentes a memória explícita (formas declarativas ou explícitas da memória) (Denham, 1998; LeDoux, 1996; Scherer & Ellgring, 2007) em que os estados afectivos e as experiências do passado são componentes essenciais da emoção (Barrett & Campos, 1987; Campos *et al.*, 2004; Denham, 1998; Saarni, 1999; Scherer & Ellgring, 2007). Considera-se que a partir da primeira metade do primeiro

ano de vida, a motivação e a cognição se fundem na activação da emoção, à medida que se formam redes progressivamente mais complexas de desejos e objectivos (Denham, 1998). Sroufe (1995) caracteriza as emoções como estruturas multifacetadas constituídas por factores sociais e por componentes afectivas, cognitivas, fisiológicas, comportamentais, internas e externas. Estas têm como principais funções a preparação e regulação do comportamento. Aproxima-se, assim, das teorias funcionalistas para as quais a emoção se define tanto em termos da prontidão para a acção orientada à meta, como pelo seu efeito sobre as transacções pessoa-ambiente (Campos & Barrett, 1987).

Na convergência destas duas grandes linhas de investigação, a perspectiva funcionalista concebe as emoções como processos bidireccionais de ligação, manutenção e/ou desligamento de relações significantes entre organismo e ambiente, em que o processo se define pelo seu carácter de continuidade na constante modificação do impacto de um sobre o outro (Barrett & Campos, 1987; Campos *et al.*, 2004). A emoção é considerada indissociável da regulação emocional, constituindo-se num único processo cujas funções são as de *cope* e de adaptação ao passado, ao presente e à antecipação do futuro. Joseph Campos (Campos *et al.*, 2004) afirma que a emoção é determinada pelo significado da transacção pessoa-evento, e a sua regulação consiste nas diversas possibilidades de resposta. Uma outra abordagem, relativa aos sistemas dinâmicos - modelo de componentes da emoção - (Scherer, 1994; Scherer & Ellgring, 2007) partilha com a abordagem funcionalista a concepção da emoção como organizador do *self* (Barrett & Campos, 1987; Campos *et al.*, 2004; Scherer & Ellgring, 2007; Witherington & Crichton, 2007). Contudo, define a emoção como um sistema de multi-componentes composto por padrões multi-determinados de tal forma que nenhum componente é mais fundamental do que outro no desencadear de um determinado padrão. Para estes autores, o episódio emocional tem uma natureza transitória, caracterizada por modificações contínuas de estado e de sincronismo entre todos os sub-sistemas orgânicos. Neste sentido, os resultados cumulativos das séries de apreciações em sequência, também produzem episódios emocionais padronizados e complexos (Scherer & Ellgring, 2007).

2.2. Desenvolvimento emocional

Entre os 2 e os 5 anos, o desenvolvimento da criança decorre de modo que “...diariamente parece ocorrer progressos em todas as áreas do desenvolvimento – falar, pensar, correr, saltar, e brincar com os outros –” (Denham, 1998, p. 9). Estes progressos são influenciados pelos efeitos da socialização levada a cabo pelos prestadores de cuidados. Mas também pela aquisição de competências emocionais que permitem a auto-regulação da

criança e que são fundamentais na formação e manutenção de relações positivas com os outros (Denham, 2007; Denham *et al.*, 2001; Saarni, 1999; Sroufe, 1995). De entre estas competências, o conhecimento emocional, que implica competências cognitivas, tem um papel na modulação da expressividade, experiência e comportamento, bem como na sua regulação (Denham, 2007; Gross & Thompson, 2009; Laible & Thompson, 1998) evoluindo desde a primeira infância no contexto do desenvolvimento emocional (Emde, 1999; Sroufe, 1995).

Os fenómenos e as funções relativos à vida emocional explicam-se através de conceitos cujo significado depende das formulações teóricas e da própria evolução da investigação. Algumas definições envolvem os conceitos entre estado e traço (característica de personalidade) e entre traço emocional e traço de temperamento. O conceito de estado tem vindo a referir-se a estados ou e/ou reacções afectivas ou emocionais transitórias (Gross & Thompson, 2009; Kagan, 1989) face a determinados tipos específicos de encontros adaptativos (objecto/pessoa/situação) (Lazarus, 1994), e o conceito de traço refere-se a tendências ou disposições recorrentes e consistentes associadas à reactividade emocional (Gross & Thompson, 2009; Lazarus, 1994; Watson & Clark, 1994). Mas enquanto o traço emocional tem por base o significado relacional atribuído pela apreciação, o traço temperamental é considerado pelo menos parcialmente hereditário, e é mais abrangente, envolvendo afecto, cognição e comportamento (Panksepp, 1994; Watson & Clark, 1994).

Após a distinção definida por Silvan Tomkins (Krause, 1995) entre afecto, *drive* ou instinto e sensação, o afecto tem vindo a ser nomeado, ou como categoria abrangente e supraordenada de motivações e estados internos (Krause, 1995; Gross & Thompson, 2009) ou como o equivalente a humor. O humor é definido como activação sustentada dos estados internos tendente a motivar o indivíduo para permanecer responsivo (Kagan, 1994; Panksepp, 1994). Diferencia-se da emoção por ser desencadeado por antecedentes diferentes (Ekman, 1994), por não ser intencional (não tem objecto associado) (Fridja, 1994), e por ser mais duradouro. E apesar de Ekman (1994) considerar que o humor potencia as condições e o limiar de activação para a emoção, emoção e humor envolvem processos biológicos diferentes (Kagan, 1989). A emoção tem vindo a ser definida como fenómeno total psicológico (todos os níveis do organismo) e como motivação para as respostas comportamentais (prontidão para o comportamento), cuja principal função é a organização e coordenação entre os componentes subjectivo, comportamental e fisiológico (Campos *et al.*, 1989; Campos *et al.*, 2004; Emde, 1989; Levenson, 1994; Panksepp, 1994; Sroufe, 1995). Existem também conceitos de emoção

que a fazem equivaler ao comportamento (reacção ou resposta) (Ekman, 1994; Watson & Clark, 1994) ou a um programa complexo de acções do organismo completadas por cognições e levadas a cabo pelo corpo (Damásio, 2010) ou, na tradição de William James, a modificações do estado interno do corpo ou, ainda, a uma combinação entre a modificação do estado do corpo e a sua apreciação (Kagan, 1989).

Quanto ao sentimento, a maioria dos investigadores é unânime em o considerar como disposição afectiva associada a determinados estímulos (Watson & Clark, 1994), ou como uma qualidade ou propriedade da consciência que acompanha as emoções (Campos *et al.*, 2004; Gross & Thompson, 2009; Lazarus, 1994). António Damásio (2010) refere-se ao sentimento tanto como percepção do estado interno do corpo, como percepção das representações mentais evocadas pelo “sentir”. No entanto privilegia a interocepção por a considerar responsável pelo aspecto sentido destas percepções.

O desenvolvimento emocional parece decorrer, portanto, do desenvolvimento total do organismo, em que os sistemas genéticos subjacentes à evolução das estruturas biológicas e psicológicas são significativamente influenciados por factores externos (Gotlib, 1991a, 1991b, 2007; Schore, 1994; Wallon, 1968). São particularmente modificados pela relação com o objecto de vinculação, pela maturação biopsicológica extraordinariamente rápida do primeiro ano de vida, e pelo mundo social e conseqüente socialização que se segue (Denham, 1998; Schore, 1994; Sroufe, 1995).

As estruturas iniciais diferenciam-se sob a estimulação e regulação de uma hierarquia de sinais internos regulatórios – neurohormas e neurotransmissores (Panksepp, 1999; Schore, 1994) – que, por sua vez, são mediados por influências externas ao organismo, das quais se destacam a relação da díade mãe-bebé. Interações mãe-bebé provocam modificações psicoendócrinas que influenciam a activação dos sistemas genes-acção inerentes ao crescimento e diferenciação de estruturas corticolimbicas responsáveis pela auto-regulação (Schore, 1994; Sroufe, 1995). Assim, a perspectiva desenvolvimental multi-nível inclui como fundamental a dialéctica da primeira relação da díade mãe-bebé que actua como regulador crucial no desenvolvimento (Schore, 1994).

Equilíbrio fisiológico, morfológico e psicológico implica a equilibração progressiva entre assimilação e acomodação, cuja estabilidade define o seu carácter adaptado (Piaget, 1969). A adaptação decorre em dois domínios: O do corpo próprio, de sensibilidade proprioceptiva, relativa à actividade própria do organismo, e o das relações com o exterior, sensibilidade exteroceptiva, relativa à estimulação do exterior. A sensibilidade proprioceptiva

mobiliza reacções de equilíbrio e atitudes geradoras de contracção tónica muscular do movimento subjacente ao acto motor (Wallon, 1968). O acto motor, origem do comportamento, é acompanhado por sensações cenestésicas, pelas emoções e afecto relativo ao prazer ou desprazer do movimento, motivação e energia impulsionadora (Wallon, 1968; Emde, 1989), o que implica também uma espécie de consciência (Wallon, 1968). A primeira infância evolui num estágio predominantemente caracterizado pela vida afectiva e emocional (LeBovici & Soulé, 1972; Mahler, Pine, & Bergman, 1977; Spitz, 1993; Wallon, 1968), em que os esquemas de acção se constituem primeiro pelos reflexos (Piaget, 1969). Segue-se a diferenciação das percepções e dos movimentos, bem como a coordenação mútua entre aspectos sensoriais e motores. Os esquemas de acção transformam-se em esquemas de hábitos (Piaget, 1969; Wallon, 1968) ou padrões fixos de acção, cujo limiar de activação depende do estado afectivo interno (Bowlby, 1984). Estes têm um papel ao longo da vida no controlo da expressão facial (Krause, 1995) e convertem-se em representações mentais, dando origem à antecipação e planeamento do comportamento (Piaget, 1969; Wallon, 1968).

De facto, com o desenvolvimento da evocação de memória e da intencionalidade (Piaget, 1975), os sistemas de *feedback* do organismo actuam por comparação sistemática entre o movimento concreto e a instrução inicial, possibilitando uma espécie de “rastreamento” com base no “mapa cognitivo do organismo”. Este capacita o bebé para sistemas de comportamento “dirigidos para a meta” e, cada vez mais, para sistemas de comportamento “corrigidos à meta”, organizando-se em cadeias e/ou hierarquicamente (Bowlby, 1984). Inicialmente a representação mental do esquema de acção insere-se na função simbólica, ligando um gesto a título significante a um objecto, acto, ou situação, a título de significado (Wallon, 1968). Mais tarde, o sistema de comportamento poder-se-á ligar à linguagem e esta liga-se ao esquema conceptual. Esquemas de pensamento apoiam-se em auxiliares semióticos (linguagem e escrita) e permitem a mobilidade reversível (Piaget, 1969) e mais tarde a imitação diferida (Meltzoff, 1988; Shaffer, 2005; Wallon, 1968).

A investigação tem vindo a substituir a hipótese de que o bebé procura um nível baixo de estimulação, por uma perspectiva que salienta o papel da regulação emocional e da sincronia, harmonia e mutualidade interactiva (Schore, 1994; Sroufe, 1995; Stern, 1985; Threvarthen & Aitken, 2001). A noção de emoção como perturbação e inadaptação é substituída pela convicção de que a emoção é fonte de motivação e de organização (Sroufe, 1995). O desenvolvimento emocional, sendo visto como componente de um processo integrado entre afecto, cognição e interacções sociais, sujeita-se a alterações profundas ao

longo do crescimento e afecta todos os outros domínios de funcionalidade (Denham, 1998; Laible & Thompson, 1998; Lewis & Michalson, 1983; Sroufe, 1995; Saarni, 1999). Mas enquanto as concepções psicobiológicas tendem a considerar o reconhecimento e a discriminação das emoções básicas através das expressões faciais, como prontidão biológica inata para a acção (Bowlby, 1984; Campos *et al.*, 1989; Campos *et al.*, 2004; Wallon, 1968) outras, consideram que as emoções servem funções de adaptação e de comunicação, e que a sua experiência e expressão se diferenciam a partir de um estado global indiferenciado de excitabilidade (Bridges, 1932; Bullock & Russell, 1986; Sptiz, 1993; Stern, 1985). Outras consideram ainda, que estas, estando integradas nos restantes sistemas do organismo, se diferenciam a partir de reacções protótipo, seguidas de precursores, e finalmente de emoções propriamente ditas (Sroufe, 1995). Neste último caso, supõe-se que a natureza ou tonalidade hedónica das emoções resulta da apreciação subjectiva do estímulo ao inferir o seu significado e sentido da causalidade. A vida emocional sustenta-se em precursores das emoções antes da aquisição destas capacidades. Na primeira metade do primeiro ano de vida, o desenvolvimento emocional decorre de reacções globais aos seus estados internos a reacções mais precisas e coordenadas, e de estados afectivos precursores de emoções a emoções propriamente ditas (Sroufe, 1995).

Emde (1999) definiu períodos de transição no desenvolvimento emocional. Estes períodos marcam a convergência de modificações e súbitas aquisições em processos sensoriais e perceptivos, motores, cognitivos, sociais e emocionais, que se associam à experiência afectiva e subjectiva de si, e de si com o outro.

2.2.1. 1ª Transição - recém-nascido (Emde, 1999)

Durante a primeira semana, o bebé reage quase exclusivamente aos estímulos internos (Spitz, 1993). No entanto, o reconhecimento da face da mãe adquire-se horas após o nascimento (Reissland, 1988). Muito precocemente manifestam preferência visual, primeiro, pela face da mãe, e depois pela face humana (Morton & Johnson, 1991; Bushnell, 2001; Johnson, 2005). Preferem configurações estruturadas de face (olhos, nariz e boca) a outros estímulos com arranjos semelhantes (Goren, Sarty, & Wu, 1975; Johnson, 2001), tendo especial atracção por estímulos de elevado contraste e em movimento (Walker-Andrews, 1997). Nesta fase, a acção consiste em reflexos (Brazelton & Sparrow, 2006; Cole & Cole, 2001) e alguma imitação reflexa (Shaffer, 2005) que, progredindo na sua coordenação e em conjunto com a cognição, caracterizam o sub-estádio de esquemas reflexos (Brazelton & Sparrow, 2006; Cole & Cole, 2001; Piaget, 1975; Shaffer, 2005; Schaffer, 2004).

Acompanham com o olhar os objectos em movimento, mas ignoram-nos quando desaparecem do seu campo visual (Cole & Cole, 2001; Shaffer, 2005; Stern, 1985).

As sensações internas formam o núcleo do *self* (Mahler, Pine, & Bergman, 1977), já com capacidade de conservar devidamente actualizada a sua história motora, perceptiva e afectiva (Stern, 1985). Esta integra-se nos processos de maturação, sob a elevada dependência dos cuidados maternos, contenção e colo, do embalar e do ser chamado pelo seu nome (Winnicott, 1965, 1983). A comunicação cenestésica efectua-se através de signos em categorias de equilíbrio, tensão, postura, temperatura, vibração, contacto da pele e corporal, ritmo, tempo, duração, tom, timbre, ressonância, etc. providenciados essencialmente pela mãe (Spitz, 1993). Inicia-se então um período de estabelecimento da relação de vinculação designado de regulação mútua básica na díade (Emde, 1989; Sroufe, 1995) com progressivas trocas de encantamento, imitação e afecto positivo (Emde, 1989) que aparentam estar presentes desde o nascimento (Reissland, 1988).

A teoria do desenvolvimento psicosexual denomina este período de “fase oral”, caracterizando-o pela centralidade da segurança básica, sendo esta altamente dependente do ambiente social, particularmente do encontro mãe-bebé, da mútua confiança e reconhecimento, das experiências recorrentes de amor, admiração e encantamento, criando um sentido de presença e de “ser bom e certo” (Spitz, 1993). Quanto aos aspectos emocionais, o 1º estágio da génese da angústia é demonstrado por uma linguagem predominante de choro (Spitz, 1993), vermelhidão nas faces, movimentos tensos, excitação e respiração acelerada (Bridges, 1932) que vai decrescendo em intensidade e frequência (Gesell & Ilg, 1976). Ao contrário, a estimulação agradável é respondida de modo relativamente passivo e aquiescente (Bridges, 1932). O sorriso emerge primeiro, quando o bebé dorme, activado por níveis de estimulação acima do limiar, e depois, já desperto, após estar saciado. Transita de endógeno para exógeno, quando, mais tarde, a tonalidade “emocionalmente exagerada” da voz se torna um estímulo extremamente eficaz na sua activação. Na segunda semana, o sorriso depende menos dos níveis de estimulação. Na terceira semana surge o sorriso de alerta, quando o bebé se envolve na sua própria produção de tensão, normalmente sob o efeito da surpresa (e.g., estimulações auditivas fortes e súbitas) (Sroufe & Waters, 1975).

2.2.2. 2ª Transição 2º- 3º mês – sorriso social (Emde, 1999)

No segundo mês, o bebé extrai as invariantes das faces apesar da expressividade emocional, e dos objectos físicos apesar das dimensões, distância, luz, etc (Stern, 1985). No terceiro mês adquire orientação visual e discriminação sensorial (Spitz, 1993; Trevarthen &

Aitken, 2001), com melhoria na coordenação perceptiva-motora (Brazelton & Sparrow, 2006; Cole & Cole, 2001). Evolui na tonicidade muscular, controlo fisiológico e postural, organização e harmonia nos movimentos dos membros. Entre os 3 e os 4 meses, o bebé progride no controlo voluntário, culminando no *grasping* e na manipulação de objectos (Gesell & Ilg, 1976; Trevarthen & Aitken, 2001). Estes progressos exigem elevados níveis de atenção e de concentração que também se desenvolvem (Cole & Cole, 2001; Trevarthen & Aitken, 2001). Entre as 4 e as 6 semanas, transita do sub-estádio de esquemas reflexos para o sub-estádio das reacções circulares primárias, repetindo e generalizando as acções e assimilando-as a novos objectos (Cole & Cole, 2001; Piaget, 1975; Schaffer, 2004; Shaffer, 2005).

Ao nível da permanência de objecto, ainda olha passivamente para o último local do desaparecimento do objecto do seu campo visual (Cole & Cole, 2001; Shaffer, 2005; Stern, 1985). A memória organiza-se em percepções relativamente globais e indiferenciadas e esquemas genéricos de acções sensório-motoras do tipo hábito (Piaget & Inhelder, 1968) e a consciência contém os resultados dessas acções e da exploração sensório-motora (Piaget, 1975). A evocação dos conteúdos da consciência permitem-lhe, por um lado, perceber a organização ao nível silábico (Miller & Eimas, 1979) e por outro, criar expectativas e antecipar situações, com consequências ao nível do desenvolvimento emocional (Sroufe, 1995). Diferencia entre mãe, pai e adulto (Brazelton & Sparrow, 2006). Diferencia entre si e o outro com base na extracção de invariantes do si nuclear, composto por memória motora, perceptiva e afectiva (Stern, 1985). Estabelece-se o pré-objecto (Spitz, 1993) numa fase de troca recíproca na díade (Emde, 1989), tendo como função a comunicação pré-verbal e a regulação mútua (Fogel & Hannan, 1985; Trevarthen & Aitken, 2001).

As trocas nas interacções são coordenadas numa dança entre mãe e bebé, em que a reciprocidade, direcção e estruturação da acção ainda são controladas pela mãe (Emde, 1989; Spitz, 1993). O bebé responde com coerência emocional entre gestos, expressão facial, direcção do olhar e vocalizações (Fogel & Hannan, 1985; Trevarthen & Aitken, 2001). É extremamente sensível e contingente às expressões emocionais, e manifesta consciência da ligação entre os dois (Haviland & Lelwica, 1987; Nadel, Carchon, Kervella, Marcelli, & Réserbat-Plantey, 1999; Trevarthen & Aitken, 2001; Tronick, 1989). Os movimentos de outro bebé começam a despertar a sua atenção (Bridges, 1933). O bebé expressa a sua experiência emocional através de choros distintos (dor, desconforto, fome e fadiga) (Brazelton & Sparrow, 2006) e pára de chorar quando ouve a voz do adulto. Mais tarde, responde com

leves sorrisos à sua proximidade e atenção (Bridges, 1933) e, aos 3 meses, já usa o sorriso social (Spitz, 1993; Sroufe, 1995; Sroufe & Waters, 1975) que diferencia quando o dirige aos pais ou aos outros (Sroufe, 1995).

O sorriso assinala também a sua preferência pelo dinamismo e movimento de estímulos visuais, mas a face humana é o estímulo mais consistente na sua activação (Sroufe & Waters, 1975). Estes sorrisos dependem mais da tensão e do significado que se associa à memória e consciência motora, perceptiva e afectiva, do que do significado conceptual retirado do processamento do estímulo (Sroufe, 1995; Sroufe & Waters, 1975; Stern, 1985). O sorriso social assinala o primeiro organizador de Spitz (1993; Sroufe, 1995), coincidente com o que o Spitz (1993) denomina de 2º estágio na génese da ansiedade, quando a sua expressão passa de manifestação “pura” do que sente, para expressão activa do que necessita. Até ao final do terceiro mês, a activação do sorriso tem por base um deslocamento: (a) Da fisiologia como fonte de prazer, para o prazer no envolvimento como agente activo; (b) dos estímulos em movimento, para estímulos estáticos; (c) da tensão provocada pelos aspectos salientes do estímulo/situação, para a tensão provocada pela cognição; (d) dos esforços e sucesso na assimilação dos estímulos, para o comportamento social.

O riso resulta de uma progressão para um clímax de súbita flutuação de tensão com origem na intensidade de estímulos intrusivos e no processamento cognitivo da incongruência (e.g., vigorosos beijos na barriga) (Sroufe & Waters, 1975). A experiência da emoção activa uma cadeia de sensações/sentimentos que se tornam familiares, invariantes do si nuclear (Stern, 1985) e que configuram as experiências de alegria, interesse, angústia, medo e talvez surpresa (Bridges, 1932). Entre os 3 e os 6 meses, a expressão do afecto negativo diminui de frequência e a labilidade na expressividade também se reduz. A nível de diferenças de género, a investigação demonstrou maior frequência de expressões de interesse no género feminino (Malatesta & Haviland, 1982). Relativamente à discriminação de emoções com base na expressão facial, aos 3 meses, os bebés discriminam entre alegria e surpresa (Nelson & de Haan, 1997; Young-Browne, Rosenfeld, & Horowitz, 1977) e alegria e raiva (Barrera & Maurer, 1981). Em algumas condições discriminam entre surpresa e tristeza (Gosselin, 2005; Young-Browne *et al.*, 1977). Discriminam entre expressões sorridentes (alegria) e expressões carrancudas (raiva), sobretudo quando expostas pela mãe (Barrera, & Maurer, 1981) e preferem os sorrisos mais intensos (Kuchuk, Vibbert, & Bornstein, 1986). Não é preciso se a discriminação e/ou reconhecimento se baseia nas características salientes ou também no seu significado afectivo (Walker-Andrews, 1997). A partir dos 3 meses e meio, os bebés já

aparentam discriminar com base na configuração holística da face, sobretudo se a face pertence à mãe, à qual respondem de modo mais interactivo. Quando se disponibiliza informação contextual, discriminam entre alegria e tristeza (Kahana-Kalman, & Walker-Andrews, 2001). A partir do 4º mês, os bebés já detectam a expressão de raiva e apreciam a sua relevância para o *self* (Striano, Kopp, Grossmann, & Reid, 2006). Discriminam entre alegria e raiva e entre alegria e a face neutra, embora não discriminem entre raiva e a face neutra (Gosselin, 2005; LaBarbera, Izard, Vietze, & Parisi, 1976; Nelson & de Haan, 1997). Mas a partir do 5º mês, a expressão de raiva é discriminada relativamente à expressão neutra (Gosselin, 2005) e já se demonstram efeitos de latência entre as expressões de alegria e as de medo e, entre a face da mãe e a face de pessoa estranha (Nelson, Morse, & Leavitt, 1979). Reconhecem a identidade da face não familiar independentemente da variabilidade de intensidade do seu sorriso, e respondem às expressões de medo como pertencentes a outra categoria, embora ainda não as categorizem como as de alegria (Bornstein, & Arterberry, 2003).

A regulação emocional consiste em modulação neurofisiológica (Kopp, 1982) com modificação do nível de excitabilidade e de actividade motora (Kessen & Mandler, 1961) servindo-se de comportamentos de auto-contenção (e.g., chuchar). Mas a regulação é feita essencialmente na díade (Kopp, 1982, Sroufe, 1995; Stern, 1985). Efectua-se através do redireccionamento ou evitamento ocular que se manifesta desde o nascimento (Derryberry & Rothbart, 1988; Stern, 1985), bem como da mímica (Stern, 1985) e da distracção (Mischel & Ebbeson, 1970). O aumento de intensidade emocional diminui o envolvimento e frequência no brincar (Grolnick, Bridges, & Connell, 1996).

2.2.3. 3ª Transição do 6º- 8º mês – ansiedade de separação e angústia ao estranho (Emde, 1999)

O controlo dos músculos binoculares e a convergência dos dois olhos no foco de atenção progride (Gesell & Ilg, 1976) com o aumento significativo da precisão visual (Gwiazda, Bauer, & Held, 1989). Esta tende a especializar-se (Johnson, 2001) à medida que o sistema sensorial/perceptivo se desloca de cenestésico para diacrítico, e de organização extensiva para organização localizada (Spitz, 1993). Vai-se coordenando com os movimentos das mãos (LeBovici & Soulé, 1972) até atingir um elevado nível de controlo óculo-motor e neuro-muscular aos 7 meses (Gesell & Ilg, 1976). Nesta altura, o bebé já segue o olhar da mãe (Carpenter, Nagell, & Tomasello, 1998; Stern, 1985), agarra num objecto em cada mão e quase se mantém de pé (Gesell & Ilg, 1976). Aos 8 meses emerge o gatinhar (Brazelton &

Sparrow, 2006) e a imitação de acções simples através de modelos (Shaffer, 2005). Entre os 4 e os 8 meses o bebé transita para o sub-estádio de reacções circulares secundárias com repetição das acções interessantes, consciência dos seus efeitos (Cole & Cole, 2001; Piaget, 1975; Schaffer, 2004; Shaffer, 2005; Stern, 1985) e consequente noção de causalidade (Brazelton & Sparrow, 2006). No 8º mês, a memória evocativa e a intencionalidade aumentam (Sroufe, 1995) transitando para o sub-estádio de coordenação de esquemas secundários, em que a aplicação dos meios a novas situações se baseia na exploração sensorio-motora e na referenciação social (Cole & Cole, 2001; Piaget, 1975; Schaffer, 2004; Shaffer, 2005; Stern, 1985).

A nível da permanência de objecto e de pessoa, o bebé já busca os objectos no local onde desapareceram do seu campo visual (Brazelton & Sparrow, 2006; Cole & Cole, 2001; Shaffer, 2005; Stern, 1985). O desenvolvimento da linguagem manifesta-se, aos 6 meses, através das lalações e respectivas discriminações, face às quais se comporta de modo diferente (e.g., canções infantis vs atenção conjunta) (Rock, Trainor, & Addison, 1999). Aos 7 meses, diversificam-se as consoantes e as vogais (Gesell & Ilg, 1976), e aos 8 meses, formam-se sílabas de uma consoante e uma vogal, gritos perseverantes e o reconhecimento do “não”, mesmo sem lhe dar resposta (Brazelton & Sparrow, 2006; Stern, 1985). O manuseamento e exploração dão condições à formação do *self* (Winnicott, 1965) em conjunto com a intencionalidade na comunicação (Sroufe, 1995). O bebé passa a estar muito ocupado, bastando-se a si próprio, mas também é sociável e de temperamento equilibrado (Gesell & Ilg, 1976). O objecto transitivo marca a transição para a actividade simbólica (Winnicott, 1965) e para a separação-individuação (Mahler *et al.*, 1977).

Entre o bebé e o objecto da relação ou figura de vinculação forma-se um quadro de significações comuns e novas formas de interpretação do mundo social através da comunicação não-verbal e da intersubjectividade (Trevarthen & Aitken, 2001). O bebé percebe-se como um si separado que pode reagir reciprocamente com o outro (Stern, 1985; Trevarthen & Aitken, 2001). O conceito de separação-individuação de Mahler e colaboradores (1977) coincide com o conceito de segundo organizador de Spitz (1993), o qual se define pelo estabelecimento da relação objectal, que por sua vez é simultânea com a formação da relação de vinculação, definida por Bowlby (1998) como emergente no 7º mês (Bowlby, 1998; Bretherton, 1992; Emde, 1989). Esta é marcada pela intencionalidade na comunicação com a mãe e pela flexibilidade e selecção de comportamentos de contacto, dos quais se destacam a abordagem e o assinalamento (Bowlby, 1984; Sroufe, 1995).

Quanto à regulação na díade, Emde (1989) designou o período até aos 9 meses de “período de iniciativa” e caracterizou-o pelo sistema de comportamento orientado à meta, intencionalidade, iniciativa em jogos já aprendidos, aversão ao estranho, especificidade dos afectos, coordenação entre afecto e cognição e organização interna da experiência. A partir do 4º mês, a socialização é crescente, aumentando o interesse pelo pai e pelos irmãos, assinalando extrema necessidade de atenção através do choro quando só, e mais tarde, durante o brincar (Gesell & Ilg, 1976). Inicialmente sem grande diferenciação entre pessoas familiares e não familiares passa a reconhecer as pessoas familiares com jovialidade, sorrisos, e risos progressivamente mais intensos (Bridges, 1933; Gesell & Ilg, 1976). Porém, perante pessoas não familiares reage com imobilização e rosto franzido (Bridges, 1933; Brooks & Lewis, 1976) culminando no oitavo mês com a rejeição ao estranho mediante elevados níveis de ansiedade – ansiedade do 8º mês (Spitz, 1993).

A fixação atenta sobre o choro de outro bebé pode provocar contágio da emoção negativa, primeira forma de interacção com os pares (Bridges, 1933; Sagi & Hoffman, 1976; Simner, 1971). No entanto, a partir do 7º mês, observa-se manifesta agressividade (Szegal, 1985) que pode levar o bebé, por exemplo, a tirar os brinquedos de outra criança com quem está a interagir (Hay, Nash, & Pedersen, 1983; Hay, Castle & Davies, 2000). Pelo 8º mês, sorriem e tentam agarrar outras crianças (Bridges, 1933; Hay *et al.*, 1983; Vandell, Wilson, & Buchanan, 1980) à semelhança de quando se observam a si próprios no espelho (Bridges, 1933), diferenciando díades especiais de outras (Hay *et al.*, 1983). A partir do 7º mês, a interacção triádica com a mãe, com partilha da atenção sobre o mesmo objecto, começa a ser um marco na sociabilidade (Bakeman & Adamson, 1984; Carpenter *et al.*, 1998).

Aos 6 meses, Nelson e Salapatek (1986) demonstraram que os bebés respondem discriminadamente à expressão emocional consoante a apreciação se baseia na informação meramente sensorial, ou com recurso à memória, salientando a influência da familiaridade na percepção e no reconhecimento. A partir desta altura passam a associar a voz à expressão facial, tanto no reconhecimento do género, como no reconhecimento da valência emocional (Flavell & Miller, 1998; Saarni *et al.*, 2006). A integração da informação emocional entre visão e audição é demonstrada pelo reconhecimento das incongruências entre a face e a voz (Grossmann, Striano, & Friederici, 2006), pela extracção do que é comum nas diversas modalidades sensoriais e de movimento (Soken & Pick, 1992; Walker-Andrews, 1986), e pela maior precisão na discriminação do sistema auditivo, assinalando a sua precocidade relativamente ao sistema visual (Grossmann, 2010). Nas interacções síncronas com o

prestador de cuidados reconhecem quando a comunicação é dirigida a si (Flavell & Miller, 1998; Saarni *et al.*, 2006). Aos 7 meses, discriminam com base na configuração holística da face entre as expressões de alegria e as de surpresa (Caron, Caron, & Myers, 1982) e entre as de alegria e as de medo. Categorizam a alegria e a surpresa e discriminam entre estas categorias e o medo, apesar de ainda não se mostrarem capazes de o categorizar (Caron *et al.*, 1982; Ludemann & Nelson, 1988; Nelson, & Dolgin, 1985). Nesta idade, os bebés de género masculino processam mais depressa a informação da expressão facial, mas os bebés de género feminino aparentam ter maior capacidade de resposta a aspectos expressivos da face (Caron *et al.*, 1982).

Ao nível da experiência emocional, verifica-se a passagem da preferência de estímulos físicos intrusivos e vigorosos, para estímulos mais subtis e sociais (Sroufe & Waters, 1975) e uma progressiva diferenciação de sorrisos consoante as pessoas (Sroufe, 1995). Aos 4 meses, as demonstrações de raiva surgem nas situações de espera (de gratificação e por atenção), sendo as expressões de angústia e de encantamento progressivamente mais específicas e estendendo-se a mais estímulos (Spitz, 1993). A partir do 6º mês, Sroufe (1995) descreve a emergência do “ser emocional”, quando a excitabilidade emocional se activa pela apreciação cognitiva do estímulo e do seu significado (Sroufe, 1995).

As expressões de afecto e as vocalizações aumentam ao mesmo tempo que se reduzem as respostas motoras e faciais (Bakeman & Adamson, 1985). No 7º mês é visível a exaltação pelo sucesso nos seus actos (Bridges, 1932; Piaget, 1975) numa fase de sobreexcitação e de instabilidade marcada pela alternância entre riso e choro (Gesell & Ilg, 1976). No 8º mês, a expressão de ansiedade ao estranho, é antecedida pela expressão de surpresa (Spitz, 1993; Sroufe, 1995). O olhar fixo aos pais culmina com sorrisos e arrulhos (Brazelton & Sparrow, 2006; Bridges, 1932). Ficam surpresos quando imitados, mas devolvem a imitação. Demonstram medo quando se sentem cair, e raiva quando os seus desejos e esforços são defraudados (Bridges, 1932).

Na regulação emocional, a modulação passa a ter uma natureza sensório-motora (e.g., aproximação, reorientação do olhar, distração, envolvimento activo nos seus próprios actos), modificando as respostas à medida dos acontecimentos, embora sem envolver intenção a priori, ou consciência reflexiva sobre o significado da situação (Kopp, 1982). Os comportamentos de regulação aumentam, reduzem ou mantêm a excitabilidade emocional experimentada (Grolnick *et al.*, 1996; Mangelsdorf, Shapiro, & Marzolf, 1995). As respostas

ao medo variam consoante a intensidade - aproximação e interacção com o estímulo versus retirada e reorientação do olhar -, e são diferentes das que se associam à raiva. (Buss & Goldsmith, 1998).

2.2.4. 4ª Transição 10º- 13º mês – marcha (Emde, 1999)

Ao seguir o olhar da mãe, o bebé começa, a partir do 9º mês, a analisar a retroacção facial da mãe para inferir aprovação/desaprovação do seu acto (Stern, 1985). São capazes de seguir o olhar e o foco de atenção de outra pessoa e podem identificar a localização do objecto da sua atenção. Compreendem que a expressão da pessoa se dirige ao objecto da sua atenção e não a eles (Carpenter *et al.*, 1998; Flavell & Miller, 1998; Saarni *et al.*, 2006). É assim que bebés de 12 meses, em alguns estudos do paradigma *visual cliff*, atravessam mediante uma expressão de alegria do prestador de cuidados, mas hesitam ou não atravessam com expressões negativas (Sorce *et al.*, 1985). A partir do 9º mês mantém-se de pé, fazem tentativas para andar e, no 12º mês, iniciam a marcha. No mês seguinte, já apontam com o indicador, explorando a terceira dimensão, e evoluindo também na discriminação sensorial (Gesell & Ilg, 1976). Mantém o polegar e o indicador em oposição e os dedos em pinça, evoluindo na motricidade fina que se acompanha de maior precisão na perspectiva, com percepção da profundidade, largura e altura (Gesell & Ilg, 1976). No 9º mês, o bebé já adquiriu imitação diferida (Meltzoff, 1988) e aos 12 meses, inicia um período de imitação sistemática de novas respostas (Meltzoff, 1985; 1995; Shaffer, 2005). A partir do 9º mês, a representação mental está presente na organização da memória, embora em esquemas de operação que ainda estão em progresso para a reversibilidade e equilíbrio final (Piaget & Inhelder, 1968). No 12º mês o bebé transita para o sub-estádio de coordenação de esquemas secundários, inventando novos meios por combinação mental, com base em tentativa e erro (Cole & Cole, 2001; Piaget, 1975; Schaffer, 2004; Shaffer, 2005).

O bebé evolui na resolução de problemas e no planeamento das acções a executar, organizando o comportamento em torno do significado que se torna dominante, influenciado pela experiência passada e pela antecipação das consequências (Sroufe, 1995). Compreende as relações causais como externas a si próprio (e.g., entrega o carro à mãe para que esta accione o respectivo mecanismo) (Brazelton & Sparrow, 2006; Shaffer, 2005). Para tal contribuí os progressos na representação mental, na competência executiva, na linguagem e na permanência de objecto, com busca activa dos objectos escondidos (mas apenas quando os deslocamentos são visíveis) (Cole & Cole, 2001; Shaffer, 2005; Stern, 1985). Emergem

algumas palavras e observam-se sinais de compreensão receptiva (Sroufe, 1995; Traverthen & Aitken, 2001).

O desenvolvimento convergente de capacidades (andar, falar, pensar, controlar os esfíncteres, etc.) (Sroufe, 1995) marca com 1 ano de idade a emergência da “fase anal”, que na concepção do desenvolvimento psicosexual se irá prolongar até aos 3 anos. Tem como componente principal o sentido de autonomia e de iniciativa, e caracteriza-se por birras de temperamento e impulsos em conflito na forma de “retenção-eliminação” (Houser, 2004). O bebé compreende os *standards* sociais, mostrando surpresa e incerteza quando são violados (Sroufe, 1995), é capaz de “fingir” (*pretense*) e de compreender a falsidade, iniciando assim a compreensão dos estados mentais dos outros (Leslie, 1987). Passa por uma fase intermédia de emancipação (Gesell & Ilg, 1976), até que aos 12 meses a vontade própria entra em potencial conflito com as pressões da socialização.

A autonomia manifesta-se com a crescente intencionalidade e conseqüente individuação. O *self* torna-se autónomo ocupando o centro da sua experiência. O bebé tem consciência de si e do outro com intenções distintas e é capaz de auto-reconhecimento (Sroufe, 1995). De facto, já se observa cuidadosamente ao espelho e reconhece a cor vermelha do seu próprio nariz (Brazelton & Sparrow, 2006; Sroufe, 1995). Aos 9 meses, a regulação na díade inicia um período de “focalização” (Emde, 1989) que se prolonga até aos 12 meses. É um período caracterizado pela centralidade da figura de vinculação. A sua influência também se exerce como experiência passada contida nos Modelos Internos Dinâmicos (Bowlby, 1984; 1998; Bretherton, 1992). Estes orientam comportamentos de base segura – exploração do ambiente e retorno em busca de assistência, segurança e conforto – com criação de expectativas acerca da disponibilidade da figura de vinculação (Bowlby, 1998; Emde, 1989). Através da referenciação social, o bebé demonstra que atribui à mãe a atitude a ter e o afecto a expressar e, a mãe inicia uma forma de comunicação denominada “acordo afectivo” com ênfase nos aspectos que permitem inferir estados emocionais (Stern, 1985).

Com 1 ano de idade, os sinais de estabelecimento de relação são claros, demonstrando reacções diferenciadas de congratulação pela chegada da mãe e de interacção à distância, e o declínio na preocupação com o não familiar e na ansiedade perante um estranho. Verifica-se o aumento do repertório de comportamentos de regulação, da partilha de afecto positivo mais intencional e da tolerância à tensão emocional (Sroufe, 1995). O período de regulação que se segue designa-se de “auto-afirmação” (Emde, 1989) e prolongar-se-á até aos

18 meses. Caracteriza-se pelo deslocamento da regulação na díade para o da organização interna da experiência, e pela aquisição de um sentido de si como agente activo, passando a orientar-se em função dos seus próprios objectivos (Emde, 1989; Sroufe, 1995). Sob o ponto de vista do desenvolvimento social, a partir do 9º mês, a intersubjectividade estende-se a irmãos e amigos (Stern, 1985) e o bebé torna-se progressivamente mais sensível ao ambiente social e à aprendizagem, usando as capacidades de imitação para as brincadeiras do “cucu”, de “bater palmas” e de dizer adeus com as mãos.

Embora ainda intimidado com estranhos e vozes não familiares, discrimina melhor socialmente (Gesell & Ilg, 1976). No segundo ano de vida, mostra maior sensibilidade às exigências sociais, compreendendo e obedecendo a algumas ordens e instruções (Bridges, 1933; Sroufe, 1995), o que corresponde a um aumento de directividade, instrução e proibição por parte dos agentes de socialização (Sroufe, 1995). Entre os pares, os bebés introduzem gestos para regular a atenção do outro, imitam-se, sorriem, riem e tentam agarrar-se (Bridges, 1933; Hay, Caplan, Castle, & Stimson, 1991). Já se observam em exuberante qualidade cooperativa com outras crianças (Løkken, 2000; Ross, 1982) como se verifica em diversas culturas (Løkken, 2000) através de comportamentos pró-sociais (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner & Chapman, 1992).

No entanto, também se verifica o aumento de frequência média de comportamentos agressivos (bater, tirar e agarrar a outra criança), que se deve, em parte, ao crescente sentido de propriedade (Bridges, 1933; Szegal, 1985). As diferenças individuais em termos de agressividade emergem no final do segundo ano (Hay *et al.*, 2000), bem como do comportamento inibido, que aos 21 meses prevê a timidez na idade pré-escolar (Asendorpf, 1992; Kagan, 1989; Rubin, Burgess, & Hastings, 2002), altura em que assume características semelhantes à timidez do adulto (Asendorpf, 1992). A partir do 9º mês, a experiência emocional é cada vez mais activada por expectativas que se tornam parte das situações, e por intencionalidade e antecipação, que se tornam parte da reacção emocional (Sroufe, 1995). Antes da marcha, as emoções negativas são activadas pela frustração nas tentativas de andar, e manifestam-se através de um choro que, nesta idade, já se acompanha de gestos e sílabas (Brazelton & Sparrow, 2006).

Iniciando a marcha, observa-se exuberância e aumento de expressão de afecto positivo e de demonstrações de orgulho e de exaltação (Mahler, *et al.*, 1977; Sroufe, 1995). Paralelamente, também ocorre a manifestação de emoções negativas que são geradas pelos acidentes e fracassos nos seus esforços de mobilidade e pela crescente consciência das

proibições dos pais (Brazelton & Sparrow, 2006; Sroufe, 1995). Tem início um período de obstinação que se estende pelo 2º ano. A palavra “não” reflecte o 3º organizador de Spitz (1993) – que marca o *self* autónomo com consciência de si separado. Reflecte também o estabelecimento da relação de objecto (Winnicott, 1965), que permite ao bebé manter-se em elevados níveis de emotividade positiva, e permanecer organizado e diferenciado do outro quando sujeito a elevados níveis de emotividade negativa (Sroufe, 1995).

As birras de temperamento surgem na sequência da ambivalência entre independência e dependência, quando o bebé rejeita a aproximação e reclama por falta de atenção (Spitz, 1993). As emoções diferenciam-se e surgem outras novas, nomeadamente, as que resultam da comparação do seu comportamento com os *standards* internalizados, gerando sentimentos de vergonha e de auto-avaliação positiva. Este sentimento ainda não se poderá designar de orgulho, já que existe apenas um sentido rudimentar do bom e do mau. Categorizam as expressões faciais como positivas ou negativas, mas mesmo entre os 12 e os 18 meses, o reconhecimento de expressões tais como a raiva e o medo ainda é pouco consistente (Nelson & Haan, 1997). A progressiva tolerância ao nível de excitabilidade emocional e a maior autonomia na regulação emocional, permitem a passagem da regulação na díade para a auto-regulação (Kopp, 1982; Sroufe, 1995). Esta torna-se possível através do desenvolvimento da consciência social e de suficiente competência executiva para iniciar, manter ou suspender expressões emocionais e comportamento, obedecendo a ordens e monitorizando-se (Kopp, 1982). A principal estratégia de regulação passará a ser a resolução de problemas (Piaget, 1975).

2.2.5. 5ª Transição do 18º- 22º mês – consciência reflexiva do *self* e discurso multi-palavras (Emde, 1999)

O desenvolvimento dos músculos faciais permite o total controlo na mastigação, e os músculos oculares dão lugar a longos períodos de observação (Gesell & Ilg, 1976). Passa de uma atenção flutuante aos 15 meses (Gesell & Ilg, 1976), para uma capacidade de atenção prolongada aos 22 meses (Brazelton & Sparrow, 2006). O bebé evolui nas suas tendências locomotoras e na verticalidade até atingir relativa capacidade de planeamento motor e competência neuro-motora (Brazelton & Sparrow, 2006; Gesell & Ilg, 1976). Ainda não totalmente organizado e coordenado, inicia actividades mais agressivas (correr, puxar, tirar, etc.). Evolui também na coordenação entre mãos e pés, na alternância de movimentos das mãos, na manipulação com as mãos e na agilidade do polegar (Gesell & Ilg, 1976).

Na imitação diferida progride em sequências de comportamentos mais complexos (Shaffer, 2005; Stern, 1985), coordenando esquemas mentais, acções e palavras (Stern, 1985). Aos 15 meses, o bebé transita para o sub-estádio de representação simbólica (Cole & Cole, 2001; Piaget, 1975; Schaffer, 2004; Shaffer, 2005) usando invenção por dedução ou combinação mental na resolução de problemas. Conjuga a inteligência sistemática com a exploração empírica (tentativa e erro), passa da indução à dedução (Piaget, 1975), e da construção externa do conhecimento à sua regulação interna (Piaget, 1975; Vygotsky, 1993). A total aquisição da permanência de objecto e pessoa torna estes bebés seguros mesmo na ausência da figura de vinculação (Cole & Cole, 2001; Shaffer, 2005; Stern, 1985). O 3º organizador de Spitz (1993), a linguagem, emerge a partir do 15º mês com palavras-frases reforçadas por gestos (Gesell & Ilg, 1976; Nelson, 1988; Spitz, 1993). À função de “apelo” da linguagem usada até à data, acrescenta-se uma nova função de organização dos processos mentais, em paralelo com as aquisições de reversibilidade e de abstracção de pensamento (Spitz, 1993). Aos 22 meses, os seus monólogos permitem construir sentido da experiência, adquirindo também compreensão linguística (Brazelton & Sparrow, 2006).

O desenvolvimento social associado à transformação dos padrões de comunicação que se tornaram semânticos permite o desenvolvimento da consciência reflexiva de si (Spitz, 1993). Afecto e cognição ligam-se e quando as crianças utilizam a memória, a congruência do afecto já é importante (Sroufe, 1995). A partir do 15º mês, a identidade e o sentido de posse reflectem-se na defesa dos seus interesses e dos seus pontos de vista, com determinação em se manterem autónomas na execução das tarefas. Brincam só durante longos períodos de tempo, pedindo atenção quando embaraçadas (Gesell & Ilg, 1976).

Aos 18 meses, o bebé reconhece-se ao espelho, tentando retirar a mancha vermelha do seu nariz (Brazelton & Sparrow, 2006). A consciência do *self* reflexiva que faz de si objecto de reflexão, a linguagem, a empatia e o envolvimento nos jogos simbólicos permitem negociar outras significações partilhadas (o si objectivo) (Gesell & Ilg, 1976; Stern, 1985). Para tal também contribuiu o início do reconhecimento do género e o designar-se pelo seu nome (Brazelton & Sparrow, 2006; Stern, 1985).

Aos 22 meses demonstra compreensão de si e dos outros como agentes separados, com distintos papéis e intenções (Emde, 1989; Sroufe, 1995). A exploração, independência (Bridges, 1933) e afabilidade para com estranhos (Gesell & Ilg, 1976) vai aumentando. A partir do 18º mês, a função simbólica suporta a consolidação da consciência de si e da figura de vinculação como conhecedora dos seus planos e intenções. Bem como a constância desta

relação e a constância do *self*, e a organização interna da experiência (Meltzoff, 1995). Aos 22 meses a regulação emocional na díade transitou para a auto-regulação, embora sob a tutoria da figura de vinculação (e.g., aprendizagem de inibição de impulsos), demonstrando prontidão para a socialização e internalização de *standards* e valores parentais (Sroufe, 1995) à medida que os adultos os impõem (Gesell & Ilg, 1976). Imita os adultos e tenta despertar-lhes a atenção, mantendo-se em conflito entre a submissão, a descoberta e a acção (Bridges, 1932).

Quanto aos pares, a fase de agressividade irá prolongar-se até aos 2 anos (Bridges, 1933; Szegal, 1985), tendo dificuldade em reconhecê-los como pessoas iguais a si (Gesell & Ilg, 1976). Porém, já adquiriu compreensão intelectual das intenções e objectivos inerentes ao comportamento do ser humano e já é mais capaz de descentração afectiva, tomada de perspectiva e empatia (Meltzoff, 1995). Por um lado, gostam de brincar em conjunto, por outro, tendem à agressividade (Bridges, 1932; Gesell & Ilg, 1976). Manifestam algumas preferências (Bridges, 1933) e escolhem crianças do mesmo género, o que é particularmente evidente nas meninas mais velhas (Hay, Castle, Davies, Demetriou, & Stimson, 1999). Destacam-se diferenças individuais, com algumas crianças a manifestarem indiferença para com as outras mantendo-se em brincadeira solitária, e outras envolvendo-se rapidamente em grupo (Bridges, 1933; Rubin, Coplan, Chen, Buskirk, & Wojslawowicz, 2005).

O bebé aos 15 meses observa no outro a ligação entre expressão emocional e estado afectivo assinalando as incongruências (Stern, 1985). Aos 18 meses, as crianças já compreendem o significado e implicações de algumas emoções, tais como ciúmes, simpatia e ansiedade (Gesell & Ilg, 1976; Saarni *et al.*, 2006; Zahn-Waxler *et al.*, 1992). A activação emocional passa a depender mais do próprio comportamento do bebé e do seu sentido de si como agente activo, do que das situações propriamente ditas. As reacções emocionais tornam-se mais específicas (Sroufe, 1995). A atenção é cada vez mais selectiva originando frequentemente uma expressão preocupada, e a independência desencadeia alguns medos específicos (e.g., perder o equilíbrio) (Brazelton & Sparrow, 2006). Podem-se verificar manifestações de humor perante incongruências e surpresas, sobretudo em sequências de jogos ritmados (Gesell & Ilg, 1976). Mas também se observam reacções de frustração quando não se conseguem expressar (Brazelton & Sparrow, 2006), ou quando falha a comunicação verbal com a figura de vinculação. Inicialmente a distância entre a experiência vivida e a representação mental imposta pela linguagem poderá gerar incompreensão (Spitz, 1993).

Segue-se um período de maior manifestação de emoções negativas (Sroufe, 1995) que acompanha a agressividade. As expressões de raiva motivadas muitas vezes pela desilusão, pelo contrariar da sua vontade ou pela dificuldade na execução das actividades tomam formas mais dramáticas (Gesell & Ilg, 1976; Spitz, 1993). Até aos 20 meses, decorre um período cujas características de humor são as birras de temperamento, uso da palavra “não” (Emde, 1989) e do “gesto-não” (Spitz, 1993), flutuações de humor e evidente expressão de tristeza (Emde, 1989). Junto ao adulto, o bebé demonstra atitudes de vontade própria e obstinação (Bridges, 1932; Emde, 1989), podendo responder à sua proibição inibindo-se, ou rindo e ignorando (Gesell & Ilg, 1976). Se o adulto presta atenção a outra criança, algumas crianças tendem a mostrar-se deprimidas e outras zangadas e ciumentas (Bridges, 1932).

As emoções sociais de orgulho, vergonha, culpa e empatia evoluem em paralelo com um sentido menos rudimentar do bom e do mau na sua apreciação dos *standards* e da adequação do comportamento (Kagan, 1989; Sroufe, 1995). Grande parte dos comportamentos visa a regulação das emoções (Tronick, 1989), particularmente do medo (Rothbart, Ahadi, & Evans, 2000) e da espera (Peake, Hebl, & Mischel, 2002). O modo e a intensidade das respostas dependem do temperamento (Derryberry & Rothbart, 1988) e das situações (Mischel & Ayduk, 2002). Porém, a este nível inferior de consciência, a acção é relativamente autónoma respondendo a aspectos mais salientes e configurando respostas estereotípicas (Zelazo & Cunningham, 2009).

2.2.6. 6ª Transição do 3º- 4º ano – competência narrativa (Emde, 1999)

Até aos 3 anos, a criança progride no controlo, equilíbrio, fluidez e agilidade motora, tanto na locomoção como na motricidade fina e já tem um considerável controlo de esfíncteres. A melhoria de controlo motor e vocal continua no 4º ano até atingir a sua maturidade aos 5 anos (Gesell & Ilg, 1976). Encontra-se no estágio pré-operacional (Cole & Cole, 2001; Piaget, 1975; Schaffer, 2004; Shaffer, 2005) demonstrando padrões de acção mais flexíveis e complexos e um comportamento menos reactivo e mais intencional. Até aos 4 anos, a função simbólica e a crescente utilização do jogo simbólico caracterizam este período como pré-conceptual (Schaffer, 2004). Aos 30 meses usa frases telegráficas de duas ou três palavras-frases (Trevarthen & Aitken, 2001) e mais tarde o discurso egocêntrico demonstra uma evidente necessidade de relacionar acções com palavras (Gesell & Ilg, 1976; Vygotsky, 1993). Possui ainda pouca flexibilidade nas suas escolhas, na exclusão de alternativas em função da escolha, e na substituição do não familiar pela novidade (Gesell & Ilg, 1976).

O desenvolvimento do imaginário e a brincadeira faz-de-conta, os amigos fantasiados, o comportamento orientado por *standards* e a reformulação simbólica das experiências como agente activo e autónomo marcam o 3º ano (Brazelton & Sparrow, 2006; Sroufe, 1995). Para tal contribui o desenvolvimento da teoria da mente e do controlo executivo (Hughes, White, Sharpen, & Dunn, 2000), da compreensão das emoções e das intenções dos outros (Denham, 1986; Denham, 1998; Denham & Couchoud, 1990a; Denham & Couchoud, 1990b; Hay, Payne, & Chadwick, 2004), da resolução de problemas sociais, da nova compreensão das palavras e da súbita explosão de novas palavras e fonemas (Carpenter *et al.*, 1998; Gesell & Ilg, 1976; Nelson, 1988; Nelson, 1996; Trevarthen & Aitken, 2001).

No 4º ano, as crianças transitam para um período de pensamento intuitivo, marcado pela reversibilidade e flexibilidade (Schaffer, 2004; Shaffer, 2005). Em pleno apogeu dos “porquês” e da utilização de formas exageradas de expressão, surgem noções tais como o tempo e sequência dos dias de semana, ou como a morte, envolvendo-se activamente na conceptualização e generalização do pensamento. A combinação entre uma actividade mental mais fluida e uma forte impulsividade leva as crianças à alternância entre diferentes imagens e entre diferentes actividades (Gesell & Ilg, 1976).

A partir dos 2 anos emerge o *self* narrativo, capaz de narrar a sua própria história, permitindo à criança novas atitudes de objectivação de si, de pensar-se ou representar-se a si mesmo (Stern, 1985). Aos 3 anos atinge um sólido sentido de *self*, de *standards* de comportamento e valores, e uma genuína compreensão de si e do outro como agentes separados (Sroufe, 1995) numa fase marcada pelas ocupações solitárias e concentradas. Aos 4 anos, a criança transitará para um espírito de fantasia e auto-determinação, numa postura menos dócil e mais sacudida (também presente aos 2 anos). Age ao mesmo tempo que fala, conversador e comentador de si próprio, orgulhoso do seu trabalho, pedindo a aprovação dos outros, e adquirindo uma graça natural nos movimentos e posturas (Gesell & Ilg, 1976).

As relações de pares desenvolvem-se significativamente entre os 2 e os 4 anos, quando a agressividade regride e aumentam as manifestações afectuosas (abraçar, apertar nos braços, etc.) e cooperantes (e.g., dar um brinquedo a outra criança). As capacidades afiliativa e de cooperação aumentam com a idade ao longo do período pré-escolar (LaFrenière, 1996; LaFreniere, Strayer, & Gauthier, 1984), bem como outras formas de comportamento pró-social, sobretudo o partilhar (Eisenberg, Guthrie, Murphy, Shepard, Cumberland, & Carlo, 1999), competência importante para a aceitação entre pares (Denham, 1986; Denham, 1998).

O conflito por causa de recursos diminui e aumentam os que se associam a estereótipos de género ou de inclusão/rejeição nos grupos (Shantz, 1987), aumentando a preferência por pares do mesmo género ao longo do pré-escolar, sobretudo para as meninas que iniciam a discriminação sexual mais cedo (Hay *et al.*, 1999; LaFreniere, Strayer & Gauthier, 1984). As crianças utilizam diferentes estilos de estratégias de *cope* em situações de conflito, entre a luta e a fuga, ou de diálogo e negociação, ou ainda, manifestando elevados níveis de angústia (Baumgartner & Strayer, 2008).

O sistema de motivação para a afiliação e para a competição interrelacionam-se de modo complexo ao nível intrapsíquico destas crianças (Vaughn & Santos, 2009). Aos 3 anos, as crianças já identificam amizades recíprocas (Howes, 2009) cuja quantidade aumenta entre os 3 e os 4 anos, sobretudo no género feminino (Vaughn, Azria, Caya, Newell, Krzysik, Bost & Kazura, 2000). A reciprocidade na amizade observa-se através dos comportamentos de afectuosidade e da coordenação e complexidade do seu brincar. Amizades recíprocas apresentam assimetrias na relação de dominância entre si e semelhanças em termos de estatuto sociométrico, temperamento, competências de compreensão dos estados internos dos outros, e níveis de inteligência geral e verbal (Dunn, 2004).

Apesar de aos 30 meses as actividades em grupo ainda serem espaçadas e breves (Gesell & Ilg, 1976), vão-se formando grupos, inicialmente de 3 ou 4 crianças, com tendência a excluir intrusos e a partilhar actividades orientadas a fins comuns (Gesell & Ilg, 1976). Os grupos são tanto mais coesos quanto maior for a quantidade de amizades recíprocas, e quanto mais elevado for o nível de estatuto sociométrico entre os seus elementos (Santos, Vaughn, & Bost, 2008).

Aos 30 meses, o humor caracteriza-se por preservação, hesitação e negativismo, num período de transição, alternando entre extremos de energia, exuberância e sentido social, com repouso, timidez, sentido de posse e indiferença (Gesell & Ilg, 1976), sendo algumas crianças marcadamente agressivas e outras socialmente inibidas (Rubin, Hastings, Chen, Stewart, & McNichol, 1998; Rubin, Burgess, & Hastings, 2002). Aos 3 anos, inicia-se a “fase fálica” que se prolongará até aos seis anos, e que é identificada no desenvolvimento psicossocial por se centrar na identificação com os pais e na antecipação de papéis. Spitz (1993) caracteriza-a por um lado, pela expansão (objectivos, liberdade de movimento e imaginação), mas por outro lado, pelo modo intrusivo e de rivalidade na sua relação com os outros.

Já a partir dos 2 anos, emergem as palavras referentes a emoções negativas e respostas adequadas de simpatia perante expressões de tristeza de outras pessoas (Saarni *et*

al., 2006; Zahn-Waxler *et al.*, 1992). O desenvolvimento das competências sociais e emocionais progride rapidamente no período pré-escolar (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major, & Queenan, 2003; Rose-Krosner & Denham, 2009) com base no aumento dramático da auto-regulação e da maturidade da consciência (Kochanska & Aksan, 2006), nas capacidades de resolução de problemas sociais e de tomada de decisão, de comportamento pró-social, controlo executivo, simpatia e empatia, capacidade de formar e manter relações positivas, e na compreensão dos pensamentos e sentimentos dos outros (Denham, 1986; Denham, 2007; Denham & Holt, 1993; Rose-Kosner & Denham, 2009; Valiente, Eisenberg, Fabes, Shepard, Cumberland, & Losoya, 2004). É um período de emergência e modificação de emoções e de progressos na sua regulação. Como por exemplo o orgulho, ou também a culpa. Esta acompanha a reactividade negativa às suas próprias transgressões (emocionalidade e verbalizações negativas e tentativas de reparação). Manifestam maior sensibilidade às exigências sociais e conformismo na aceitação das convenções. Também se verifica maior envolvimento cognitivo (Gesell & Ilg, 1976; Sroufe, 1995) que se reflecte, por exemplo, na capacidade de categorização das emoções. Estas permitem aos bebés entre os 2 anos e meio e os 3 anos, discriminarem duas dimensões de semelhanças na mesma categoria (Nelson, 1988).

Relativamente ao período anterior, as crianças de 3 anos usam a face e a voz para expressar alegria, tristeza, raiva, medo e interesse, progredindo na sua diferenciação e complexificação, e na sua frequência (expressões de alegria, interesse, surpresa e raiva). Tornam-se também capazes de modificar, inibir ou intensificar a expressão emocional de acordo com as exigências da situação, embora dependente do nível de intensidade da experiência emocional (Denham, 1998), com possibilidades de modificação voluntária, como se pode observar através das mímicas presentes no seu brincar (Saarni, 1999). O progresso dramático do imaginário impulsiona o desenvolvimento de medos e fobias específicas, mas também da empatia (Brazelton & Sparrow, 2006) e da apreciação da comicidade verbal (adivinhas e repetições simples ligadas às situações). De facto, aos 4 anos, as crianças já participam no humor acerca das histórias infantis em conjunto com os adultos (Gesell & Ilg, 1976).

Na sequência da diminuição das estratégias de regulação das mães, que se verifica entre os 18 e os 30 meses (Kopp, 1989), as crianças passam a usar as suas capacidades de auto-controlo e auto-regulação (obediência, capacidade de adiar a gratificação a pedido, e de corresponder às expectativas sociais na ausência dos agentes de socialização) (Golden,

Montare, & Bridger, 1977; Mahler, *et al.*, 1977). Estas exercem-se pela regulação do nível de excitabilidade e/ou modificação qualitativa das reacções emocionais, e pela regulação emocional da situação (e.g., reavaliação do estímulo ou distração) (Grolnick *et al.*, 1996; Zelazo & Cunningham, 2009).

A regulação emocional implica o controlo executivo que, antes dos 3 anos, ainda é muito pouco flexível, adaptado e capaz de adiar e/ou esperar (Kopp, 1982). O controlo executivo requer o desenvolvimento da consciência, capacidades metacognitivas, atenção selectiva, atenção executiva, tomada de decisão, controlo inibitório e memória de trabalho (capacidade de suster ideias, objectivos e planos de acção) (Kagan, 1989; Rueda, Posner & Rothbart, 2005; Rose-Krasnor & Denham, 2009; Zelazo & Cunningham, 2009). Estas capacidades desenvolvem-se a par da linguagem e da sua função de organização do pensamento, do comportamento e da auto-regulação (Mischel & Mischel, 1983; Vygotsky, 1993).

A regulação emocional progride aos 3 anos, quando as crianças iniciam o uso de estratégias de evocação de memória, sendo capazes de pensar o comportamento apesar de ainda se mostrarem pouco ágeis na manipulação mental de diversas possibilidades de resposta (Piaget, 1975). Crianças de 3 e 4 anos mostram maior capacidade de adiamento da gratificação (Mischel & Mischel, 1983) e um comportamento adaptado em situações de elevado nível de excitabilidade emocional. Revelam assim uma apreciação adequada das situações, capacidade de resolução de problemas e persistência nos objectivos (Dennis, Cole, Wiggins, Cohen, & Zalewski, 2009).

2.2.7.5º ano

No 5º ano, a criança atingiu a maturidade motora (Gesell & Ilg, 1976). Fala distintamente sem expressão infantil, sendo o seu gosto pelo concreto e real visível no desenho, marcado pelo estágio de realismo intelectual (Schaffer, 2004). Começa a distinguir o verdadeiro do falso e demonstra maior rapidez na tomada de decisões. Totalmente independente nas tarefas de alimentação e higiene, zela pelas suas posses e rotinas com um vivo sentido de identidade, bastando-se a si própria e segura de si, mas conformista. Entre pares, prefere os jogos de grupo, usa mais estratégias de diálogo e negociação em situações de conflito e mostra orgulho quando as suas actividades são bem sucedidas (Gesell & Ilg, 1976; Baumgartner & Strayer, 2008). É mais polida, afável e reservada do que aos 4 anos.

A sincronia entre expressão e experiência emocional depende da intensidade da experiência. Nesta idade já se estabeleceu alguma independência entre ambas sob os efeitos

do desenvolvimento cognitivo, da maturação e da socialização (Lewis & Michalson, 1983) e à medida que a expressividade se torna mais elaborada reflectindo as convenções aprendidas (Denham, 1998).

Entre os 4 e os 5 anos, o estilo de expressividade emocional tende a mostrar-se consistente ao longo do tempo e entre diferentes contextos (Saarni, 1999). Ao nível do conhecimento emocional, assinalam-se progressos ao longo do período pré-escolar, tanto no reconhecimento das emoções através das expressões faciais, como no conhecimento das causas das emoções e na inferência dos estados emocionais dos outros (Denham 1998; 2007; Denham & Couchoud, 1990a). A evolução é menor na capacidade de nomeação de emoções através das expressões faciais (Machado, Verísimo, Torres, Peceguina, Santos, & Rolão, 2008).

Em termos de regulação emocional, a criança demonstra sangue frio nas situações críticas e é capaz de permanecer imperturbável face a adversidades e provocações (Gesell & Ilg, 1976). Compreende que evitar focar a atenção sobre a gratificação facilita o seu adiamento e a espera (Mischel & Mischel, 1983). Já é capaz de pensar o seu pensamento fazendo das regras de regulação de comportamento, objecto de reflexão. Neste novo nível de consciência, a acção deliberada evolui num modo iterativo e flexível de reflexão, num processo contínuo de reavaliação das situações e selecção de respostas enquanto prossegue nos objectivos (Gross & Thompson, 2009; Zelazo & Cunningham, 2009).

2.3. Enquadramento do conceito de emoção na perspectiva de Susan Denham

Enquanto para o construtivismo social as emoções são socialmente construídas, dependendo das situações sociais e das práticas de socialização (Harré, 1986; Levy, 1984), nas teorias de construtivismo cognitivo (Harris, 2008) tanto a experiência emocional, como o pensar sobre as emoções, depende da maturação e desenvolvimento cognitivo (Gordon, 1989). A nossa abordagem tem por base a integração de ambas as perspectivas, tendo em conta os processos de conceptualização e de raciocínio sobre as emoções, os conteúdos da socialização das emoções, particularmente enquanto reflexo das interações sociais (Gordon, 1989), o papel das emoções, tanto ao nível interpessoal como ao nível intrapessoal (Sroufe, 1995), e a sua influência tanto no comportamento como na comunicação (Denham, 1998).

Acerca do desenvolvimento das competências emocionais e de socialização das emoções, Saarni (1999) parte da assumpção de impossibilidade de separação entre o desenvolvimento social e emocional, e considera a mediação cognitiva da apreciação.

Concebe assim a emoção de acordo com o modelo relacional da emoção de Lazarus (Lazarus, 2005), o modelo funcionalista de Barrett e Campos (1987) e o modelo sócio-constructivista de Lewis e Michalson (1983). Os aspectos dinâmicos e organizadores do *self* na sua relação com o ambiente social são nucleares para Lazarus (2005; Saarni, 1999), cuja teoria assenta nos aspectos cognitivos, motivacionais e relacionais das emoções.

O papel organizador e adaptativo das emoções na regulação intrapsíquica e na regulação das interações sociais (função reguladora) constitui o objecto central de investigação da abordagem funcionalista. A génese das emoções é estudada com grande ênfase na exposição social (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler, & Ridgeway, 1986; Campos *et al.*, 1989; Saarni, 1999, 2000). As emoções são concebidas como processos interactivos que se constituem num interface dinâmico transaccional entre a pessoa e o ambiente interno ou externo (Campos *et al.*, 1989; Saarni, 1999). São activadas num contínuo entre extremos de valência negativa e positiva (Bullock & Russell, 1986; Russell, 1989, 1997; Russell & Bullock, 1985; Saarni, 1999) e de gradação de níveis de intensidade (Saarni, 1999). Nesta perspectiva, a emoção e respectiva regulação não podem ser dissociadas já que a regulação se compõe de processos de modificação da emoção que têm origem no mesmo conjunto de processos que a gerou (Campos, Frankel, & Camras, 2004).

Finalmente, o modelo sócio-constructivista da emoção realça o contexto em que a emoção é experimentada, à semelhança da abordagem funcionalista, mas concebe tanto a exposição social como o desenvolvimento das capacidades cognitivas como factores de construção de significado: Cultura, experiência e respectivo contexto, são determinantes para o significado da experiência emocional (Lewis & Michalson, 1983; Saarni, 1999). A ênfase é dada ao papel activo do sujeito na criação da sua própria experiência emocional (Lewis & Michalson, 1983; Gordon, 1989). Esta é individual e contingente a contextos específicos, a uma história social única e a um determinado funcionamento cognitivo (Saarni, 1999).

Tomando em conta os aspectos fisiológicos, Susanne Denham (1998) define emoção como um conjunto de processos reguladores vitais do comportamento intra e interpessoal (Bretherton *et al.*, 1986; Denham *et al.*, 1994) que se iniciam num estado de excitação no momento em que o sistema nervoso autónomo é activado por uma alteração com origem num evento externo ou interno (Denham, 1998). A perspectiva de Susanne Denham (1998) incide na função e papel central das emoções nas interações sociais ao longo da vida: (a) Como fonte significativa de informação tanto para a pessoa que comunica, como para a pessoa que recebe a informação (Halberstadt *et al.*, 2001); (b) como processos dinâmicos que estão

embebidos nas interações sociais, mas que também podem ser produto destas (Colwell & Hart, 2006; Halberstadt *et al.*, 2001), com consequências de regulação intra e interpessoais (Campos, Campos, & Barrett, 1989).

2.4. Competências emocionais

A noção de competência referida por Saarni (Saarni, 1999, 2000; White, 1959) é um conceito que sintetiza numa propriedade comum de significado biológico os processos pelos quais a criança aprende a interagir eficazmente com o meio. Para tal possui capacidades que a tornam capaz de envolvimento em contextos sócio-físicos heterogêneos e desafiantes. Estas desenvolvem-se em simultâneo com o sentido de si como agente activo (Saarni, 1999; White, 1959). A realização destas capacidades providencia um sentimento de eficácia, noção introduzida por Bandura (1977), de natureza constantemente transaccional com o ambiente e que é característico da experiência de motivação do qual retira satisfação (White, 1959). Mas os processos cognitivos de expectativas de eficácia são determinantes na iniciação, grau de envolvimento e persistência de comportamentos de interação e exploração do ambiente.

A competência emocional inclui aspectos relacionados com a identidade, o carácter ou sentido moral e, a história pessoal de desenvolvimento. A sua aprendizagem e a sua aplicação nas interações com o ambiente físico e social permitem ao indivíduo sair das situações evocativas de emoções com o sentimento de ter atingido os seus objectivos. O seu comportamento é orientado por uma disposição moral de acordo com o que lhe faz sentido e com a sua própria integridade (Saarni, 1999, 2000). Envolve um conjunto de capacidades subjacentes às emoções, nomeadamente a sua expressão, regulação socialmente adequada e o conhecimento emocional (Denham, 2007; Halberstadt *et al.*, 2001). É considerada como central na capacidade da criança interagir, estabelecer relações positivas e auto-regular-se, gerindo o afecto na iniciação, manutenção e envolvimento positivo com os pares (Denham, 1998, 2007; Denham *et al.*, 2003; Denham, Blair, Schmidt, & DeMulder, 2002; Denham & Burton, 2003). A competência emocional inclui um delicado equilíbrio entre a expressividade, a interpretação e a regulação emocional (Denham, 2007; Halberstadt *et al.*, 2001). Os seus efeitos também têm impacto na consolidação de sentimentos de auto-eficácia e de auto-estima, bem como na demonstração de resiliência face a circunstâncias de *stress* (Saarni, 1999). É crucial ao longo de toda a vida, tanto na saúde mental, como no sucesso académico e social (Denham, 1998, 2007).

Na idade pré-escolar, as crianças expressam diversas emoções e inferem estados emocionais em si e nos outros falando fluentemente sobre eles. Já estão aptas a regular e a

modelar a intensidade emocional orientando-se aos seus objectivos (Denham, Blair, Schmidt, *et al.*, 2002). Consequentemente, estão prontas ao envolvimento positivo com os pares e a responder a expectativas sociais de pessoas significativas diferentes dos seus pais. As componentes da competência emocional ajudam no sucesso destas interacções sociais apoiando capacidades tais como o ouvir, o cooperar, o pedir ajuda, o entrar num pequeno grupo ou abordar um par e o negociar conflitos. Interacções independentes e bem sucedidas com pares prevêm 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). A investigação tem demonstrado, por um lado, que estas competências contribuem para a competência social em crianças de 3 e 4 anos (Denham *et al.*, 2003). Por outro lado, alguns aspectos que reflectem défices na competência emocional são claros factores de risco representando custos para a saúde mental, bem-estar e relacionamento com os pares. Nomeadamente, a manifestação de relações de vinculação insegura, a incapacidade de regular o afecto e de *cope* em situações de *stress*, a permanente manifestação de sentimentos negativos, e a incapacidade de aplicar e explicitar o conhecimento emocional (Denham, Blair, Schmidt, *et al.*, 2002).

2.5. Conhecimento emocional

A compreensão ou conhecimento emocional inclui a capacidade de identificar e nomear emoções em expressões faciais, de descrever circunstâncias e causas da activação emocional em si e nos outros (Calwell & Hart, 2006; Denham, 1986, 1998, 2007; Denham *et al.*, 2003; Denham, Blair, Schmidt, *et al.*, 2002; Denham, Caverly, Schmidt, Blair, DeMulder, Caal, & Mason, 2002; Denham & Couchoud, 1990a; Denham *et al.*, 1994), de descentração afectiva (Borke, 1971; Calwell & Hart, 2006; Denham, 1986, 1998; Denham *et al.*, 2003; Denham, Blair, Schmidt, *et al.*, 2002; Denham, Caverly, *et al.*, 2002; Denham & Couchoud, 1990a; Denham *et al.*, 1994), e de ligar a experiência emocional às expressões e à comunicação emocional (Gordon, 1989; Saarni, 1999). É um conhecimento que resulta da atenção sobre características perceptivas (Kopp, 1989; Sroufe, 1995), mas também sobre processos internos ligados aos objectivos, crenças, desejos e intenções (Harris, 1989; Harris & Saarni, 1993).

A ligação entre os componentes do conceito de emoção processa-se através de padrões integrativos de socialização (e.g., *feedback* social verbal e não verbal, referenciação social) mas também de um processo introspectivo de “pensar sobre a emoção” (Gordon, 1989, p. 320). Tanto os efeitos da socialização, como o “pensar sobre a amoção” permitem dissociar

cognitivamente entre as situações e as diversas componentes de expressão, experiência e de resposta comportamental. Adicionalmente, a experiência emocional integra-se no funcionamento cognitivo e história social única da pessoa. E é consequência da exposição à situação, das expectativas dos outros significativos acerca dos seus sentimentos e respostas, da cultura emocional acumulada nos diversos contextos de socialização, e da sua memória de experiências emocionais anteriores (Gordon, 1989; Saarni, 1999).

2.5.1. Diferenças de género no conhecimento emocional

Alguma investigação tem demonstrado vantagem das raparigas e mulheres face ao género oposto no reconhecimento de emoções em expressões faciais, e também na expressão, discussão e explicações sobre sentimentos e situações emocionais (Boyatzis, Chazan, & Ting, 1993; Brown, & Dunn, 1996; Dunn *et al.*, 1987). Por exemplo, Strayer (1986) concluiu que as raparigas dão maior peso aos aspectos interpessoais nas explicações das suas experiências emocionais. E no estudo de Boyatzis e colaboradores (1993) as raparigas obtiveram cotações superiores na precisão do reconhecimento das expressões faciais com base em fotografias de um rapaz de idade semelhante. Outros autores não encontraram diferenças de género e alertam para a necessidade de ter em conta a inclusão de outros efeitos que se ligam a diferenças culturais (Gitter, Mostofsky, & Quincy, 1971).

Na meta-análise elaborada por McClure (2000) ficou demonstrada uma vantagem estatisticamente significativa para o género feminino na capacidade de descodificar emoções através das expressões faciais. Porém, em análises anteriores, os autores afirmaram não existir consistência nas diferenças de género encontradas para a descodificação das características não verbais em crianças de idade pré-escolar e escolar (McClure, 2000; Saarni, 1999). Também não se encontram diferenças de género na inferência sobre as emoções associadas a situações de contexto emocional (Saarni, 1999). Para as tarefas de nomeação das emoções através de expressões faciais, apenas foram encontradas diferenças significativas para a emoção medo, com vantagem para as raparigas (Denham & Couchoud, 1990a). Ficou demonstrada a estabilidade no conhecimento emocional ao longo da idade pré-escolar (Brown & Dunn, 1996) e escolar (Fine, Izard, & Trentacosta, 2006).

2.5.2. Conceptualização das emoções

Nuclear para este tipo de conhecimento é o conceito de emoção, sobre o qual tratam diversas teorias conceptuais: (a) Dos modelos em redes semânticas com ênfase na evocação da rede de informação associada à situação e activação da tonalidade emocional congruente

(hipótese de congruência emocional, (b) da teoria de simulação do “estado de corpo” que consiste na formulação de que o estado emocional se reproduz a partir da simulação das reacções do sistema sensorio-motor, (c) da teoria conceptual de Rosh que identifica uma estrutura categorial hierárquica do conceito de emoção. Partindo do nível supraordenado, Rosh considera: (a) Categorias positivas e negativas de emoções, (b) categorias de emoções básicas designadas como “amor”, “alegria”, “raiva”, “tristeza” e, “medo”, (c) categorias de nuances das emoções básicas que reflectem as suas gradações finas (e.g., medo que varia desde o receio até ao pânico) (Niedenthal, 2008).

Subjacente a esta investigação está a análise conjunta do conteúdo e da estrutura do conceito de emoção. A sua conceptualização baseia-se numa perspectiva dimensional de duas categorias: Prazer-desprazer e activação/desactivação. A partir da hierarquia gerada por estas dimensões, diferenciam-se as categorias semânticas (Lazarus, 2005; Russell, 1989, 1997; Russell & Bullock, 1985; Russell & Widen, 2002a). Estas compõem-se de atributos relacionados com os antecedentes, situações e aspectos corporais da emoção. Organizam-se em protótipos do tipo *script* que incluem as expressões faciais, avaliações das situações, reacções fisiológicas, sentimentos, causas típicas das situações emocionais, acções e suas consequências (Bullock & Russell, 1986; Niedenthal, 2008). A partir de estruturas inatas de interpretação do mundo emocional (dimensões de prazer/desprazer e activação/desactivação), os *scripts* referentes às categorias das emoções desenvolvem-se através da experiência (Bullock & Russell, 1986) ligando-se a redes cada vez mais complexas de crenças e desejos (Denham, 1998), pelo que se concebem algumas nuances em termos de diferenças culturais e individuais (Niedenthal, 2008).

Os *scripts* vão-se tornando cada vez mais elaborados, probabilísticos e complexos à medida que aumentam os factores condicionantes e a organização se baseia mais em esquemas e respectivas hierarquias (Fivush, Kuebli, & Clubb, 1992; Hudson, Fivush, & Kuebli, 1992). Entre os 4 e os 6 anos verifica-se uma evolução significativa no seu desenvolvimento, que também sucede em função do aumento de experiência com o acontecimento. No entanto, já é evidente um nível significativo de organização cognitiva aos três anos de idade (Nelson, 1985, 1996; Slackman, Hudson, & Fivush, 1986). Nesta idade as crianças manifestam outras capacidades cognitivas tais como a reversibilidade temporal e a compreensão das relações causa-efeito, embora ainda sem uma compreensão madura da causalidade (Slackman *et al.*, 1986). As crianças mais pequenas parecem ser mais

dependentes dos esquemas internos, manifestando maior dificuldade na flexibilidade necessária à execução das acções (Fivush & Slackman, 1986).

Os *scripts* têm um papel central no pensamento e linguagem, na construção de conceitos, na aquisição de competências de categorização, na análise das relações causa-efeito e inferência causal, na capacidade de reversibilidade temporal, e na memória episódica e semântica (Nelson, 1985). Permitem a planificação de acções, a reversibilidade ensaiada ao nível simbólico, a produção de jogos de fantasia e a capacidade de inferir sobre informação ausente, antecipando (Nelson, 1988). Guiam a acção permitindo a sua adequabilidade aos contextos sociais, já que o conhecimento proveniente dos *scripts* é considerado como conhecimento socialmente partilhado (Nelson, 1988; Slackman *et al.*, 1986).

2.5.3. Socialização das emoções e do conhecimento emocional

Através da exposição social, cultura emocional e práticas específicas de socialização das emoções, as crianças adquirem um conhecimento do tipo “quando se sente”, “o que se sente”, “como expressar o que se sente” e em que contextos se podem expressar (Cole & Cole, 2001; Denham, 1998; Saarni, 1999). Esse conhecimento é determinante nas manifestações emocionais em determinadas situações, de tal modo que em algumas situações a emoção é universal, enquanto noutras situações mais específicas, a emoção depende da cultura (Fivush & Wang, 2005; Harris & Saarni, 1993). A cultura emocional forma o núcleo de conhecimento constituído por crenças, léxico e vocabulário, normas de expressão e regulação, e emoções aceitáveis em contextos e situações específicas. A exposição social providencia práticas de socialização e de comunicação emocional (Gordon, 1989). A socialização exerce-se assim por processos de modelagem, *coaching* e contingência (Denham, 1989) e envolve o reforço, identificação, transmissão directa e outras práticas específicas. A comunicação emocional espontânea ocorre através de observação do comportamento dos outros, auto-observação e instruções/explicações verbais dos agentes de socialização.

A variabilidade da exposição emocional depende dos diferentes contextos sociais, dos diferentes agentes de socialização, e do grau de consistência entre os contextos. Depende também da sequência de oportunidade de aprendizagem das diversas componentes do conhecimento emocional (e.g., expressão vs inferência causal ou medo vs tristeza), dos constrangimentos/exposição precoce a emoções não desejáveis/desejáveis em situações sociais específicas, da fase do desenvolvimento, da maior ou menor exposição à cultura emocional adulta e do maior ou menor constrangimento à expressão emocional espontânea

(Gordon, 1989). Os principais agentes de socialização na idade pré-escolar encontram-se na família e no Jardim-de-infância.

Na família, os processos de socialização das emoções incluem expectativas e antecipações dos pais relativamente ao que, e como, os filhos irão sentir, e como irão responder a situações de contexto emocional (Saarni, 1999). Depende também de características demográficas, especialmente das habilitações literárias dos pais (Cutting & Dunn, 1999) e da inteligência verbal da mãe (Bennett, Bendersky, & Lewis, 2005) e da interacção cooperativa com os irmãos (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, 1991). A evidência empírica tem posto também em evidência correlações positivas entre o conhecimento emocional e a qualidade das relações de vinculação (Colwell & Hart, 2006; De Rosnay & Harris, 2002), nomeadamente, o sincronismo afectivo da comunicação (Calwell & Hart, 2006), e o estilo de expressão, comunicação emocional e reacção dos pais às emoções dos filhos (Denham, 1998, 2007; Denham *et al.*, 1994).

Relativamente aos pais, é de considerar a importância das suas práticas, estilos parentais e disciplinares (Gordon, 1989), bem como a sua disponibilidade e nível de participação conjunta nas actividades e brincadeiras (Denham, 1998). Uma outra temática com reconhecido impacto sobre o conhecimento emocional são as conversas sobre emoções e estados internos que os pais estabelecem com os filhos, também designado de meta-comunicação (Dunn *et al.*, 1987; Dunn, Brown, & Beardsall, 1991; Denham, 1998; Fivush & Wang, 2005).

Reagindo às respostas dos seus filhos e modelando as suas emoções, os pais informam sobre a natureza da expressão das emoções e orientam a interpretação e pensamento causal das situações de contexto emocional (Denham, 1998, 2007; Denham *et al.*, 1994). Valência e activação emocional, características do estilo emocional dos pais, relacionam-se com o mesmo estilo emocional nos seus filhos (Denham, 1998; Denham *et al.*, 1994), e com a competência emocional e maturidade face às reacções emocionais dos outros (Denham, 1997, 2007; Denham *et al.*, 1994). Crianças expostas a estilos emocionais excessivamente caracterizadas pela zanga, manifestam maior agressividade e afecto negativo, menos empatia e capacidade de *coping* face à excitabilidade afectiva (Cummings, Iannotti, & Zahn-waxler, 1985; Denham *et al.*, 1994), problemas de comportamento, e menos competência emocional (Denham, 1997, 1998). Têm-se obtido resultados de menor aptidão no conhecimento emocional quando o predomínio de emoções negativas é saliente (Denham *et al.*, 1994). Práticas parentais afáveis e aprazíveis com estilos disciplinares mais indutivos e

menos coercivos, em conjunto com a aceitação da emocionalidade dos filhos e a manutenção de uma atitude de *coaching* facilitam o conhecimento emocional (Denham, 1998; Denham *et al.*, 1994; Dunn, Brown, Slomkowski, *et al.*, 1991; Saarni, 1999). Quando as mães aprovam a expressão emocional livre das crianças, permitindo-lhes observar as diferentes emoções evocadas nas situações sociais, as crianças em idade pré-escolar demonstram maior conhecimento emocional (Dunn, Brown, & Beardsall, 1991).

O *coaching* emocional implica que os pais estejam conscientes das emoções dos filhos, que encarem as suas experiências emocionais como uma fonte de aprendizagem, que os ajudem a verbalizar as suas experiências emocionais, que sejam empáticos e que validem as suas emoções (Saarni, 1999), e que os contenham em circunstâncias emocionalmente perturbadoras (Denham, 1998, 2007; Denham *et al.*, 1994; Saarni, 1999). Manter o afecto positivo e apoiar a redução do afecto negativo são modos de socialização com efeitos de recompensa, enquanto a amplificação e maximização do afecto negativo experimentado pelas crianças em situações de *stress*, tem efeitos de punição (Denham, 1998; Denham *et al.*, 1994).

O reportório de comportamento interactivo entre o prestador de cuidados e a criança, com partilha e sincronia de afecto positivo (Thompson, 1987) potencia tanto a compreensão das emoções como a resposta empática (Colwell & Hart, 2006; Thompson, 1987). Envolve muitas vezes os jogos e as brincadeiras de faz-de-conta (Bretherton *et al.*, 1986). Outro exemplo é a designada “estrutura emocional”, aspecto particular da comunicação em que o prestador de cuidados aumenta o afecto positivo com imitação contingente das expressões do bebé (faciais, gestuais e vocais), ou se rende ao afecto negativo de forma emocionalmente estimulante (Colwell & Hart, 2006). Aos 20 meses, as crianças já se envolvem em jogos emocionais em que a criança finge magoar a mãe e esta finge chorar com dores. Mas é ao longo do terceiro ano que a componente verbal destes jogos permite explicitar a emoção em simulação (Bretherton *et al.*, 1986).

Na idade pré-escolar, as reacções dos pais às emoções dos seus filhos contribuem de diversas formas para o conhecimento emocional nestas crianças (Denham, 1998; Denham *et al.*, 1994). Quando estas crianças nutrem expectativas positivas relativamente à partilha do afecto positivo e à contenção da sua angústia, são emocionalmente mais competentes na sala de aula do Jardim-de-infância (Denham, 1997). Nesta faixa etária, o predomínio da expressão de zanga maternal é um factor desorganizador do desenvolvimento sócio-emocional com implicações no conhecimento emocional (Denham *et al.*, 1994).

Um outro meio fundamental de socialização são as conversas sobre emoções que ajudam a ligar a expressão à situação e ao vocabulário, bem como à construção de esquemas coerentes e previsíveis de experiências emocionais (Denham, 1998). Estas variam consoante os papéis sociais relativos ao género, fenómeno que foi observado empiricamente em contexto familiar nas conversas sobre emoções. Mães e irmãos mais velhos falam mais de emoções quando se dirigem às raparigas do que aos rapazes (Dunn *et al.*, 1987).

Na idade pré-escolar, tanto as mães como os pais falam mais acerca de tristeza e, em geral, de emoções negativas às filhas do que aos filhos. No entanto, tendem a falar mais com os filhos sobre a raiva. Os pais também providenciam mais explicações causais acerca dos sentimentos às filhas do que aos filhos, independentemente da emoção em causa. Conversas entre mãe e filhos acerca de emoções negativas são breves, usando meras referências às emoções, enquanto, entre mães e filhas, tendem a ser mais prolongadas, ligando as emoções às respectivas expressões e explicitando modos de negociação e resolução das reacções emocionais (Fivush & Wang, 2005).

Temas emocionais incluídos nas conversas entre mães e filhos têm funções muito relevantes na capacidade metacognitiva de reflexão (Bretherton *et al.*, 1986) e de distanciamento relativamente à activação emocional (Colwell & Hart, 2006). Estas capacidades são condições importantes de auto-regulação ao permitirem o acesso à consciência de que a experiência emocional pode ser controlada (Bretherton *et al.*, 1986). Práticas parentais didácticas e conversas de mães para filhos, com maior recurso a explicações sobre estados afectivos e maior utilização de termos verbais relativos a emoções, têm efeitos sobre as capacidades dos seus filhos compreenderem as emoções e produzirem linguagem emocional, mesmo depois de controlar a sua competência verbal (Denham *et al.*, 1994; Dunn, Brown, Slomkowski, *et al.*, 1991; Raikes & Thompson, 2006). Para além de que medidas directas de precisão e de compreensão cognitivo-linguísticas em crianças de idade pré-escolar se correlacionaram com a compreensão das emoções (Denham *et al.*, 1994; Dunn, Brown, Slomkowski, *et al.*, 1991).

Relativamente aos diferentes contributos de mães e pais na socialização das emoções, os resultados da investigação indicam diferenças nos estilos de interacção com os seus filhos: As mães adoptam um estilo mais marcado por afectos positivos, mais tranquilo e mais verbal, e funcionalmente mais centrado na protecção emocional; os pais adoptam um estilo mais relacionado com a brincadeira, de contacto físico activo, e funcionalmente mais estimulante (Monteiro, Veríssimo, Santos & Vaughan, 2008; Denham *et al.*, 2010). Denham,

Bassett & Wyatt (2010) afirmam que com excepção das diferenças encontradas relativamente às conversas sobre emoções, os estilos de socialização das mães e dos pais não diferem quando dirigidos aos filhos ou às filhas. Porém, os autores fazem notar uma aparente susceptibilidade das raparigas à socialização dos pais.

Outro agente de socialização são os irmãos cuja quantidade reduz os contactos directos com os adultos, mas aumenta as relações entre crianças. Assim intensifica-se a exposição tanto ao afecto como ao conflito, bem como às oportunidades de negociação e de reconciliação. O reportório emocional pode-se tornar mais flexível (Denham, 1998; Gordon, 1989) com implicações na compreensão social (Dunn, Brown, Slomkowski, *et al.*, 1991). Quando pertencentes a ambos os géneros, providenciam maior diversificação de normas e vocabulário emocional ao incorporar traços associados ao género oposto (Gordon, 1989). As relações com os irmãos mais velhos são um importante contributo para o conhecimento emocional, dadas as características entre igualdade e conflito das suas relações com os irmãos mais novos. A investigação tem obtido resultados de correlações positivas entre a interacção cooperativa com os irmãos mais velhos e a utilização de linguagem emocional e mais tarde, a capacidade de compreender a ambivalência emocional de situações específicas (Brown & Dunn, 1992; Brown, Donelan-McCall, & Dunn *et al.*, 1996; Denham, 1998).

No Jardim-de-infância, as principais tarefas consistem em lidar com o ambiente emocional, iniciar interacções com sucesso e manter relações positivas com os pares (Denham, 1998; Denham *et al.*, 2003; Denham, Blair, Schmidt, *et al.*, 2002; Denham *et al.*, 2001). Os pares constituem uma base de comparação e de diferenciação entre si e os outros (Schmidt, DeMulder, & Denham, 2002), multiplicando-se as oportunidades de ter em conta diversas perspectivas, discutir, explicar e negociar mantendo o respeito mútuo, a igualdade e a reciprocidade (Rubin *et al.*, 2005). Algumas relações com pares tornam-se mutuamente afectuosas e calorosas, partilhando o mundo de fantasia do faz-de-conta, os cuidados, o “brincar” com relativa sofisticação intelectual e o apoio emocional (Dunn, 2004). Estabelecem-se assim relações de amizade que, nesta idade, se caracterizam mais pelo companheirismo e compatibilidade de estilo de brincadeiras, do que pelo afecto e intimidade. Estas últimas são características das amizades em crianças mais velhas (Howes, 2009).

A amizade reflecte uma relação bilateral de proximidade mútua e voluntária, que fornece às crianças uma base de segurança extra-familiar a partir da qual exploram os efeitos dos seus comportamentos em si e nos outros (Rubin *et al.*, 2005). Estar em sintonia sobre as causas das emoções é uma característica fundamental da intimidade e da qualidade da

amizade (Dunn & Hughes, 1998). A amizade contribui para a compreensão do mundo social e emocional através da qualidade afectiva da relação e da coordenação do seu “brincar” (Dunn, 2004).

2.5.4. Contributo do desenvolvimento para o conhecimento emocional

A aprendizagem do conhecimento emocional decorre do desenvolvimento global da criança, nomeadamente, do desenvolvimento emocional, social e cognitivo (Saarni, 1999). Depende também das suas disposições emocionais e temperamento, que condicionam a saliência de determinados aspectos positivos ou negativos da experiência, bem como o nível de regulação emocional em situações de *stress* (Denham & Burton, 2003). Na perspectiva de Emde (1989) o bebé nasce biologicamente preparado para a sua organização, auto-regulação e participação nas interacções sociais. E, segundo Trevarthen & Aitken (2001), o bebé nasce também com consciência especificamente receptiva aos estados subjectivos dos outros. Sendo assim, o afecto é central e fundamental nestas disposições. Organiza a experiência (base da organização pré-adaptada orientadora do comportamento e da monitorização através do que faz sentir prazer/desprazer), providencia um sentido de continuidade do *self* ao longo do desenvolvimento, e de empatia no relacionamento com os outros (Emde, 1989; Thompson, 1987).

Por outro lado, a investigação tem demonstrado que a disponibilidade emocional do prestador de cuidados – incluindo a sensibilidade e a responsividade às necessidades de conforto, protecção, autonomia e exploração -, leva à construção de modelos internos de si como auto-confiante, com valor e merecedor de amor (Laible & Thompson, 1998). A responsividade da criança recompensa (Thompson, 1987) e transmite segurança às figuras de vinculação que por sua vez aumentam a sensibilidade parental (Bornstein, Hendricks, Haynes, & Painter, 2007). Constrói-se assim uma relação de vinculação de base segura após o sexto mês de vida (Emde, 1989; Laible & Thompson, 1998). A teoria de relação de vinculação refere-se à ligação específica do bebé com as figuras com quem interage numa base regular, tornando-se em experiências repetidamente salientes (Monteiro, Veríssimo, Vaughn, Santos, Torres & Fernandes, 2010). A sua influência sobre o desenvolvimento permanece ao longo de toda a vida (DeMulder *et al.*, 2000; Laible & Thompson, 1998; Vaughn, Veríssimo, Coppola, Bost, Shin, McBride, Krzysik, & Korth, 2006; Vaughn, Waters, Coppola, Cassidy, Bost, & Verissimo, 2006), relacionando-se posteriormente com a compreensão das emoções (De Rosnay & Harris, 2002; Laible & Thompson, 1998), para o que também contribui a

linguagem e a comunicação emocional (DeMulder *et al.*, 2000; De Rosnay & Harris, 2002; Dunn *et al.*, 1987; Fine *et al.*, 2006).

Na perspectiva da teoria da vinculação, através da repetição das experiências do dia-a-dia, prestador de cuidados e bebê, co-constroem representações sensório-motoras que traduzem os seus padrões de interação. À medida que o bebê adquire capacidades cognitivas, linguísticas e motoras, as representações dos padrões integradores de comportamento e emoção são internalizados (Bretherton & Munholland, 2008; Vaughn, Veríssimo, *et al.*, 2006; Vaughn, Waters, *et al.*, 2006), tendo estes sido designados de Modelos Internos Dinâmicos (*Internal Working Models*) (Bretherton & Munholland, 2008). Este conceito aproxima-se do conceito de representações gerais de acontecimentos que foi explicado pela teoria de desenvolvimento cognitivo de Katherine Nelson (Bretherton & Munholland, 2008; Nelson, 1985, 1996). A autora considera-as como “blocos básicos de construção da cognição” (Nelson, 1996, p. 84) a partir do momento em que se tornam acessíveis à reflexão (Nelson, 1996).

Os Modelos Internos Dinâmicos têm como principal função antecipar, interpretar e guiar as interações entre bebê e prestador de cuidados. Inclui a representação do outro como “base segura”, e o suporte de “base segura” providenciado por essa figura de vinculação (Bretherton & Munholland, 2008; Vaughn, Waters, *et al.*, 2006). Por “base segura” entende-se a confiança numa figura protectora e contentora que estará emocionalmente disponível e responsiva em caso de necessidade (Bretherton & Munholland, 2008). A figura de vinculação proporciona condições para a segurança básica e emocional, motivação, auto-confiança e auto-eficácia, comportamento independente e facilita a aquisição de competências sociais e académicas (Bornstein *et al.*, 2007). As representações gerais de acontecimentos consistem num construto que reflecte a integração entre o mundo físico e o mundo social, em que as rotinas familiares de interação entre a figura de vinculação e a criança permitem a aprendizagem dos significados e a sua ligação às representações já estabelecidas. O discurso envolvido nesta aprendizagem é uma poderosa base de facilitação na aquisição da linguagem e do conhecimento ligado aos *scripts* de acontecimentos (Nelson, 1985). Ao incluir a participação em jogos de faz-de-conta, humor, gestão emocional e discussões acerca do comportamento, estas rotinas de interação providenciam a base para a compreensão da ligação entre comportamento e estados internos subjacente à construção da teoria da mente (Laible & Thompson, 1998), cognição social (Flavell & Miller, 1998) e conhecimento emocional (Denham & Burton, 2003; Laible & Thompson, 1998).

2.6. Reconhecimento das expressões faciais

A discriminação perceptiva precoce inicia-se ainda na vida uterina quando o bebé distingue a tonalidade vocal entre prestador de cuidados e outras pessoas. Aos três meses discrimina entre expressões faciais e vocais (Flavell & Miller, 1998; Saarni, *et al.*, 2006), responde congruentemente à valência da expressão emocional do adulto, por vezes imitando-a, evita as expressões negativas e procura regular-se e orientar-se através da expressão emocional do adulto. Com um ano de idade já regula e orienta o seu comportamento através das expressões faciais (Flavell & Miller, 1998; Saarni *et al.*, 2006; Sroufe, 1995; Rieffe, Terwogt, & Cowan, 2005). Estas servem funções básicas fundamentais na relação entre prestador de cuidados e bebé (Saarni *et al.*, 2006; Sroufe, 1995), nas interações sociais (Denham, 1998, 2007; Saarni, 1999, 2000), na empatia (Thompson, 1987), e como elemento de inferência na compreensão da emoção e dos processos mentais (Denham, 1998; Harris, 1994; Saarni, 1999, 2000). No entanto, a investigação tem demonstrado que a discriminação e leitura adequada das emoções nas faces dos outros são processos complexos, que se desenvolvem ao longo do tempo (Denham, 1998; Saarni, 1999; Saarni *et al.*, 2006; Russell & Widen, 2002a; Widen & Russell, 2003; Widen & Russell, 2008).

As expressões faciais são concebidas pela Teoria Diferencial das Emoções como conjuntos de acções universais e inatas, que envolvem múltiplos sistemas de resposta, incluindo vocalizações, gestos, movimentos da musculatura, processos fisiológicos e psicológicos. A coordenação da acção da face depende do comando de influências mútuas entre processos neuromusculares, anatómicos, interactivos e afectivos (Izard, 1971; Matsumoto, Keltner, Shiota, O'Sullivan, & Frank, 2008; Messinger, 1997). Desde o nascimento que a expressão emocional discreta está presente, reorganizando-se ao longo do desenvolvimento consoante a maturação neurológica, a experiência pessoal e as convenções culturais. É regulada pelas pessoas significativas, conjugando movimentos involuntários automáticos com o controlo do sistema voluntário específico de cada emoção básica (Camras & Fatani, 2008). Para além de servir a função de comunicação da emoção, a expressão facial, mesmo composta por outras componentes não emocionais, actua directa ou indirectamente na própria experiência e nos processos de apreciação cognitiva, nas reacções fisiológicas e no comportamento (Matsumoto, Keltner, *et al.*, 2008).

Alan Sroufe (1995) segue uma abordagem desenvolvimentista e constructivista em que o desenvolvimento das emoções primárias parte de reacções emocionais menos diferenciadas. Inicia-se por reacções pré-emocionais (após o nascimento), passando por

precursores de emoções (primeira metade do primeiro ano), até emoções propriamente ditas (a partir da segunda metade do primeiro ano) (Camras & Fatani, 2008; Sroufe, 1995). Sroufe (1995) separa claramente a emoção da sua expressão facial. Afirmar que nem a expressão facial é o melhor meio de inferir sobre os estados internos, nem a comunicação é a única função das emoções. Estas também têm o papel de guiar, dirigir, ampliar e modular o comportamento. As acções faciais dos bebés são parte dos processos emocionais, vindo a configurar-se como manifestações sociais, em que o bebé experimenta os efeitos das suas acções faciais no seu parceiro social (Messinger, 1997). Porém, nem estas são totalmente redutíveis à função de comunicação, nem são sempre necessariamente componentes da emoção (Camras, Oster, Bakeman, Meng, Ujiie, & Campos, 2007; Izard, 1997; Messinger, 1997). Quanto às diferenças morfológicas entre crianças e adultos, estas explicam-se pelas diferenças de significado afectivo entre adultos e crianças (Camras & Fatani, 2008; Sroufe, 1995), para além das diferenças nas capacidades de controlo e regulação referidas pela Teoria Diferencial das Emoções (Camras & Fatani, 2008).

A investigação revela diferenças consoante a hipótese de inatismo ou de aprendizagem social que lhe é subjacente. No entanto, Bullock e Russell (1986) apresentam uma posição intermédia. Por um lado consideram alguns aspectos do reconhecimento das expressões faciais como não aprendidos, dada a precocidade e universalidade destas capacidades (Flavell & Miller, 1998; Russell, 1989; 1997). Por outro lado, admitem a diferenciação de categorias discretas, que já dependem em parte da linguagem e da cultura. Primeiro, existe uma detecção automática de informação não emocional sobre a face, quase-física, seguindo-se da apreciação de duas dimensões - valência (dimensão de prazer/desprazer) e intensidade (dimensão de activação/desactivação) - que representam aspectos primitivos e universais independentes das culturas e línguas de origem. Mais tarde emerge a diferenciação de categorias discretas (Bullock & Russell, 1986; Russell & Bullock, 1986; Russell, 1989; Russell, 1997). O significado emocional depende não apenas da expressão facial. É interpretável através da informação quase-física da face, das dimensões de valência e de intensidade, e do contexto do emissor e do observador (Lazarus, 2005; Russell, 1997). Assim, Russell e Bullock (Russell & Bullock, 1985; Russell, 1989, 1997; Russell & Widen, 2002a, 2002b) reconhecem o carácter inato e universal das dimensões, mas consideram que a diferenciação das categorias de emoções se desenvolve com a experiência, a partir de um nível relativamente global das dimensões.

O desenvolvimento do reconhecimento da expressão facial emocional coincide com o desenvolvimento do reconhecimento da face humana. É pois de ter em conta que esta já é um estímulo especial para o bebé de dois meses que o prefere a outros (Kleiner & Banks, 1987). Assim, em termos de ontogenia e significância das expressões faciais nos primeiros meses de vida, defendem-se duas hipóteses que se opõem. A hipótese da Teoria Diferencial das Emoções (Izard, 1971; Izard, Fantauzzo, Castle, Haynes, Rayias, & Putnam, 1995) que concebe as expressões faciais das emoções discretas como padrões de movimentos precocemente mais influenciados pelos processos evolucionários-genéticos do que pelo ambiente. Postula que estas se desenvolvem em sincronia com a maturação neurológica e as exigências do ambiente, mas sem precursores que assinalem a sua diferenciação. A segunda hipótese é suportada pelos paradigmas desenvolvimentistas e constructivistas. Propõem que as emoções se desenvolvem seguindo a lei geral do desenvolvimento: De uma resposta global indiferenciada, para a diferenciação, seguindo-se de integração (Bridges, 1932; Sroufe, 1995).

Oster e colaboradores (Oster, Hegley, & Nigel, 1992) assumem a posição de Sroufe (1995), esperando que o desenvolvimento da expressão parta de precursores para respostas mais maduras e de expressões indiferenciadas para maior especificidade, que por sua vez se torna de novo hierarquicamente organizada. No entanto, partilham com Izard (1971) e a Teoria Diferencial das Emoções o postulado de que as expressões faciais das emoções básicas são universalmente reconhecíveis, bem como a noção da sua base biológica. Enquanto a Teoria Diferencial das Emoções parte de um princípio de invariância na aparência morfológica das expressões faciais emocionais e dos estados afectivos que as acompanham (Izard, 1971), Oster e colaboradores (Oster, Hegley, & Nigel, 1992) afirmam que nem as formas expressivas, nem o seu significado afectivo estão necessariamente presentes na forma de adulto desde o nascimento. Desenvolvem-se em concertação com os sistemas perceptivo, cognitivo e as capacidades linguísticas, e com as capacidades auto-regulatórias e os sistemas de comportamento (e.g., relação de vinculação ou exploração).

À luz dos paradigmas psicobiológicos do desenvolvimento, o desenvolvimento do reconhecimento das expressões faciais é explicado pelo produto de uma co-acção entre biologia e influências sociais, em que o *input* ambiental activa os processos evolucionários-genéticos presentes no nascimento (Confer, Easton, Fleischman, Goetz, Lewis, Perilloux, & Buss, 2010). Segundo Walker-Andrews (1977), a aprendizagem acerca das expressões afectivas de si e dos outros baseia-se, tal como outros objectos e acontecimentos, na observação das suas expressões, acções e propriedades físicas. Apesar da investigação

empírica analisar sobretudo a informação visual e auditiva, o autor sugere que os bebés começam a retirar significado afectivo a partir de uma unidade multimodal, que inclui também o cheiro e o tacto. Faces, vozes, cheiro e tacto acompanham-se naturalmente no contexto do seu desenvolvimento. A partir desta fase, entre os 3 e os 4 meses, as capacidades de percepção desenvolvem-se no sentido de detectar emoções a partir de características salientes (é sensível à informação) (Barrera & Maurer, 1981; Nelson & de Haan, 1997; Walker-Andrews, 1977; Young-Browne *et al.*, 1977). A partir do 5º mês o bebé discrimina entre duas emoções diferentes, já com análise da configuração holística da face (diferencia entre dois ou mais objectos ou acontecimentos) (Bornstein, & Arterberry, 2003; Gosselin, 2005; LaBarbera *et al.*, 1976; Kahana-Kalman, & Walker-Andrews, 2001; Nelson & de Haan, 1997; Nelson *et al.*, 1979). A partir dos 7 meses, o bebé reconhece as emoções (interpreta como será a acção de resposta a determinada configuração expressiva) (Caron *et al.*, 1982; Ludemann & Nelson, 1988; Nelson, & Dolgin, 1985; Walker-Andrews, 1977).

Estas capacidades dependem da interacção entre factores intrapessoais e interpessoais. Os factores intrapessoais ligam-se à maturação e lateralização do cérebro (Chung & Thomson, 1995), a capacidades cognitivas de utilização de recursos da memória, e a estratégias de análise da expressão (de características salientes ou de configuração holística). O tipo de estratégia depende da activação de processos analíticos, sintéticos e inferenciais da expressão facial, ou de um sistema automático, baseado no “sentimento de familiaridade” que leva à interpretação configuracional (Chung & Thomson, 1995). Neste modo, o processamento é mais preciso e veloz, embora menos exigente em termos de recursos de atenção e de memória (De Sonville, Verschoor, Njikiktjien, Veld, Toorenaar, & Vranken, 2002). Os factores interpessoais são efeitos de socialização de regras e convenções familiares, sociais e culturais que condicionam o sincronismo entre estados emocionais e expressões faciais. Este evolui numa primeira fase muito precoce com a expressão facial a reflectir o estado de geral de excitação do sistema nervoso. Factores biológicos sem os efeitos da socialização explicam o período de maior sincronismo que se segue. Finalmente, as expressões faciais e estados emocionais tornam-se mais independentes mediante os efeitos e pressões da socialização no controlo, contenção e falsificação voluntária da expressão facial (Lewis & Michalson, 1983). O nível de intensidade afecta esta ligação (Matsumoto, Keltner, *et al.*, 2008). A partir desta fase, desenvolve-se a capacidade de ter em conta a sinceridade das expressões emocionais. Entre os 3 e os 4 anos, as crianças começam a distinguir entre emoções reais e “expressões polidas”, mas não as interpretam correctamente. Entre os 3 e 6

anos, mantêm mais contacto visual com os sorrisos autênticos e apenas entre os 10 e os 13 anos, compreendem a forma benigna de comunicar sem autenticidade (Gosselin, 2005).

A utilização de diferentes sistemas de processamento das expressões faciais é confirmada por Nelson e Salapatek (1986) que demonstraram que os bebés de 2 meses discriminam modificações nas expressões e poses da face humana que aos 5 meses já não assinalam (Nelson & Horowitz, 1983). Quando aos 3 meses e meio, os bebés olham mais tempo para as expressões exibidas pela mãe e expressam mais afecto positivo e menos afecto negativo quando observam pessoas familiares, demonstra-se a influência da familiaridade (Kahana-Kalman & Walker-Andrews, 2001). Dannemiller e Stephens (1988) nos seus estudos encontraram modificações fundamentais entre as 6 e as 12 semanas nos determinantes da preferência visual relativa à face humana e às características salientes dos estímulos. Às seis semanas os bebés preferem protótipos da face e às doze semanas preferem padrões faciais. Aos 4 meses, os olhos são mais salientes do que a boca e são vistos como estrutura claramente definida. Mas aos 5 meses, a boca já é tão saliente e definida como os olhos, e a configuração da face tão saliente como a cabeça (Caron, Caron, Caldwell, & Weiss, 1973). Estes resultados permitiram concluir que inicialmente, são as características particularmente salientes da expressão facial, e não tanto a informação configuracional que orientam o reconhecimento da expressão facial emocional (Walker-Andrews, 1997).

Precisão e velocidade de processamento no reconhecimento e nomeação das emoções a partir das expressões faciais são indicadores importantes na identificação de défices (De Sonville *et al.*, 2002). Estas capacidades progredem com a idade, embora a evolução seja mais pronunciada para o reconhecimento, do que para a nomeação (Chung & Thomson, 1995; Denham 1998; De Sonville *et al.*, 2002; Izard, 1971). Depende também, como já referido, do tipo de estratégias utilizadas na análise da expressão facial (Chung & Thomson, 1995; Walden & Field, 1982) e do desenvolvimento cognitivo da categorização. Na idade pré-escolar, as apreciações ainda são pouco coordenadas entre as características da expressão (como elementos simples) e as configurações da face (como categorias), originando erros de análise ao extrair semelhanças entre expressões diferentes (Walden & Field, 1982). Parece ser consensual que o reconhecimento das emoções a partir das expressões faciais tem o seu início antes dos 2 anos e se encontra totalmente adquirido no final da idade pré-escolar, tanto com utilização de expressões pictóricas, fotografias ou modelos “vivos”, progredindo dos 2 1/2 aos 4 anos de modo mais pronunciado (Denham, 1998; Gosselin, 2005; Izard, 1971, Widen & Russell, 2003). Num estudo com amostras de crianças entre 3 e 6 anos, extraídas de

uma população Francesa e de uma outra Americana, Izard (1971) encontrou diferenças significativas nesta capacidade entre contextos de diferentes níveis socioeconómicos. Porém, não se encontraram diferenças significativas entre etnias e culturas, apesar de, num estudo intercultural anterior, de população adulta, os resultados terem indicado algumas diferenças entre culturas.

As medidas usadas na determinação do nível de aquisição desta capacidade são tipicamente obtidas de duas formas possíveis: Por escolha forçada, em que se pede para reconhecer/nomear entre uma quantidade limitada de respostas possíveis e por escolha livre, em que se pede para descrever o que a pessoa está a sentir. Embora os estudos mais recentes utilizem mais este último tipo de medida, é mais difícil para as crianças pequenas (Gosselin, 2005; Widen & Russell, 2003). Diferentes emoções desenvolvem-se a ritmos diferentes (Denham & Couchoud, 1990a; De Sonville *et al.*, 2002; Gosselin, 2005; Izard, 1971; Widen & Russell, 2003). Alguns autores afirmam que a compreensão das emoções emerge de acordo com as necessidades adaptativas de cada uma delas ou de um calendário de maturação neurológica (Denham & Couchoud, 1990a; Izard, 1971). No entanto, grande parte da evidência empírica tem demonstrado que a alegria é a primeira emoção a ser reconhecida e com maior precisão (Borke, 1971; Denham, 1998; Denham & Couchoud, 1990a; De Sonville *et al.*, 2002; Russell & Widen, 2002a). Em alguns estudos e para algumas idades, obtiveram-se melhores resultados para a raiva e tristeza do que para a alegria, nomeadamente em amostras de população Americana (2 e 5 anos com cotações mais elevadas para a raiva) e Francesa (aos 2 anos, a raiva foi a mais cotada e aos 4 anos, a mais cotada foi a tristeza) (Izard, 1971). Mas entre alegria, raiva, tristeza, medo, surpresa e nojo, crianças de 5 anos obtiveram mais de 86% de respostas correctas (Gosselin, 2005) com um aumento significativo dos 2 aos 5 anos (Bullock & Russell, 1986; Denham, 1986, 1998; Denham & Holt, 1993; Denham, McKinley, *et al.*, 1990; Gosselin, 2005).

O modelo *circumplex* de Russell e Bullock (1985) especifica uma sensibilidade categorial às dimensões de valência e nível de intensidade das emoções. A demonstração sistemática de maior quantidade de erros em discriminações entre emoções da mesma valência ou nível de intensidade, confirmam essa sensibilidade. Ao nível teórico, os erros explicam-se pela falta de diferenciação cognitiva e/ou perceptiva nas fronteiras entre as categorias de emoções. A primeira discriminação é entre alegria e não alegria que inclui as emoções negativas (Borke, 1971; Denham & Couchoud, 1990a; Gosselin, 2005, Smiley & Huttenlocher, 1989; Russell & Widen, 2002a; Widen & Russell, 2003). A partir dos 3 anos e

4 meses, as crianças discriminam entre alegria e raiva, em que a raiva inclui a raiva e a tristeza. A partir dos 4 anos e 2 meses, são discriminadas as emoções de alegria, raiva (negativa de elevado nível de activação) e de tristeza (negativa de baixo nível de activação), sugerindo-se que a raiva inclui a raiva e o nojo, e a tristeza inclui a tristeza e o medo. Seis meses depois são discriminadas a surpresa, o medo e o nojo (Gosselin, 2005; Russell & Widen, 2002a; Widen & Russell, 2003). Em idade pré-escolar, padrões específicos de erros levam a inferir sobre esta sequência fixa na discriminação entre emoções (Denham & Couchoud, 1990a; Russell & Widen, 2002a; Widen & Russell, 2003). Padrões de erros mais típicos resultam da confusão entre tristeza e medo (Borke, 1971, 1973; Denham & Couchoud, 1990a; De Sonville *et al.*, 2002) e, sobretudo, da confusão entre tristeza e raiva. Este tipo de erros diminui ao longo do desenvolvimento (Bullock & Russell, 1986; Denham & Couchoud, 1990a). Com 4 anos, as crianças demonstraram maior dificuldade a distinguir entre tristeza e raiva, raiva e medo e, surpresa, medo e alegria. Quando se apresentaram as expressões faciais em contexto acompanhadas da descrição dos acontecimentos que levariam o protagonista a sentir a emoção, as crianças de 4 anos escolheram a face correcta em todas as emoções (alegria, tristeza, raiva, medo, nojo e surpresa) (Smiley & Huttenlocher, 1989).

2.7. Nomeação das emoções

2.7.1. Léxico e linguagem emocional

Conversar sobre as emoções permite o progressivo *insight* nas relações interpessoais (Schaffer, 2004). Mal começam a falar, as crianças referem-se aos seus próprios sentimentos seguindo-se atribuições a estados emocionais dos outros. Referem-se aos outros usando termos relativos aos seus aspectos observáveis, tais como o choro e o riso, e outros termos do agir (Gosselin, 2005; Harris, 2008; Smiley & Huttenlocher, 1989). Os primeiros termos carecem ainda de ligação consistente entre o léxico e as categorias mentais que dão significado às expressões faciais (Widen & Russell, 2003). A partir do 2º ano, as crianças, ao definir emoção como estado mental, passam a salientar a experiência interior e a utilizar os termos já seus conhecidos como descritivos referenciais dos estados internos (Gosselin, 2005; Harris, 2008).

A evidência empírica sobre as verbalizações das crianças demonstrou que, nas suas conversas, as crianças aos 18 meses já usam termos relativos à alegria, tristeza e raiva, embora o seu uso não seja frequente (Bretheton & Beegley, 1982; Dunn *et al.*, 1987; Wellman, Phillips, & Rodriguez, 2000; Widen & Russell, 2008). Usam-nos com a função de transmitir o que sentem (Gosselin, 2005). Outros estudos demonstram que a partir do 2º ano

as crianças usam substantivos (contente, triste) e verbos (rir, chorar) referentes à alegria e tristeza (Bretherton & Beegly, 1982; Gosselin, 2005) embora inicialmente as suas referências a estados internos sejam mais frequentes para o prazer e para a dor (Bretherton & Beegly, 1982). Estudos longitudinais demonstram que entre os 2 anos e 2 anos e meio, grande parte das referências reportam-se ao passado e futuro e a sentimentos recorrentes, sendo a sua distribuição semelhante à das idades de 3 e 4 anos (Gosselin, 2005; Harris, 2008).

Ao longo do 3º ano, verifica-se um aumento dramático dos termos das emoções (Bretherton & Beegly, 1982; Bretherton *et al.*, 1986; Dunn, Brown & Beardsall, 1991). Discutem-se emoções sentidas no passado e antecipadas no futuro, e antecedentes e consequentes dos estados emocionais (Dunn, Brown & Beardsall, 1991). Na idade pré-escolar é possível demonstrar capacidade de inferência das emoções nos outros e um certo conhecimento dos processos de pensamento que estão implicados. Utilizam-se palavras (substantivos e verbos) para identificar emoções negativas (tristeza, raiva e medo) e positivas (alegria), embora com maior dificuldade para o nojo e a surpresa. Usa-se o léxico emocional para descrever situações susceptíveis de as desencadear (sem muitos exemplos). Muitas vezes estas situações são explicadas recorrendo-se a situações típicas (Gosselin, 2005).

2.7.2. Nomeação das emoções com base nas expressões faciais

Nomear aumenta a atenção da criança sobre o objecto de nomeação, ajuda a construir categorias e a organizar a informação pelas categorias de pertença e não tanto pelas suas relações temáticas (Russell & Widen, 2002a). A avaliação das competências de nomeação de emoções em métodos de escolha livre demonstra que esta capacidade é questionável em crianças de 2 anos (Widen & Russell, 2003). A maioria destas crianças erra sistematicamente (Gosselin, 2005) embora algumas já consigam associar rótulos verbais a configurações faciais (Denham, 1998). A evolução na aquisição desta capacidade parece seguir a mesma sequência temporal da capacidade de discriminação e de reconhecimento das emoções em expressões faciais, mas a um ritmo mais lento (Gosselin, 2005; Lewis & Michalson, 1983). As crianças inicialmente usam um único rótulo verbal – contente ou feliz – para se referir à valência positiva de prazer (Gosselin, 2005; Widen & Russell, 2002a; Widen & Russell, 2003; Widen & Russell, 2008).

No 3º ano diferencia-se um outro nome de valência negativa para a dimensão de desprazer, o de triste ou de zangado. Segue-se uma fase de três vocábulos, com duas emoções negativas, a de tristeza e a de raiva, embora a tristeza possa incluir o medo, e a raiva possa

incluir o nojo. Aos 4 anos, a maioria das crianças nomeia correctamente as expressões de medo, e cerca de metade, as expressões de surpresa.

Aos 4 anos e meio, conhecem-se os significados dos termos surpreendido, assustado e enojado, embora ainda se verifique a sobreposição de situações correctas e situações em erro (sobretudo entre tristeza e raiva) (Gosselin, 2005; Russell & Widen, 2002a; Widen & Russell, 2003; Widen & Russell, 2008). Gosselin (2005) refere que os termos referentes a nojo emergem apenas no 5º ano e que estes, na segunda metade desse ano, já surgem de modo distinto do medo. Dadas as diferenças de léxicos nos diversos países, este nível de análise deve ter em conta a importância da componente cultural (Russell, 1989). Estudos de Russell e de Widen (2002a, 2002b) demonstraram que na evocação da informação de uma categoria de emoção, existe uma tendência de domínio do efeito do nome da emoção sobre o da sua expressão facial. Salientam o papel e a atenção dada ao rótulo verbal na construção e organização dessa categoria de emoção. E sugerem que o papel da expressão facial apenas se torna predominante quando esta se acompanha de outros indicadores situacionais, comportamentais e vocais (Russell & Widen, 2002a).

2.8. Conhecimento das causas das emoções e descentração afectiva

Estudos desenvolvidos por Smiley e Huttenlocher (1989) demonstraram que a aplicação de palavras referentes a emoções a situações de contexto emocional sucedia 6, 12 ou 18 meses após a aquisição da capacidade de nomeação das emoções através das expressões faciais. O conhecimento das causas das emoções é um componente do conhecimento inerente aos *scripts* relativos ao conceito de emoção (Bullock & Russell, 1986; Widen & Russell, 2008). E faz parte dos jogos de fantasia (McCune, 1995), da empatia (Strayer, 1986), da tomada de perspectiva e do comportamento pró-social (Denham, 1986, 1998), da teoria da mente (Cutting & Dunn, 1999) e do raciocínio causal (Frazier, Gelman, & Wellman, 2009).

O desenvolvimento dos jogos de fantasia inicia-se numa fase pré-simbólica com a simulação de um acto (nível 1) (e.g., fingir beber por uma chávena). De seguida, no jogo simbólico (nível 2), a criança imita-se a si própria, com reprodução da motricidade e da expressividade, demonstrando conhecer a diferença entre a fantasia e a realidade. Quando a criança simula aquilo que vê os outros fazerem usando-os como actores da sua fantasia, manifesta já ter adquirido a capacidade de descentração (nível 3) e representações diferenciadas entre o *self* e outro (McCune, 1995).

Paralelamente, a experiência do choro de contágio e a sincronia afectiva nos comportamentos de vinculação são os precursores observáveis da empatia. Mal começam a atribuir significado às expressões faciais, os bebés respondem com contágio emocional ao choro de outro bebé, dando origem, no segundo ano de vida, à manifestação da “expressão preocupada” (esforços orientados à interpretação e compreensão do estado emocional do outro). Esta poderá ser acompanhada de respostas rudimentares de ajuda (Saarni *et al.*, 2006; Thompson, 1987; Trevarthen & Aiken, 2001).

Desenvolvem-se também ao nível da cognição dois tipos de tomada de perspectiva: (a) De nível 1, perceptiva, envolvendo inferências acerca do que os outros vêem/ouvem; (b) de nível 2, conceptual, incluindo o pensamento, atitude e os estados internos dos outros (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, & Brady-Smith, 1977). O nível 1 refere-se à compreensão de que o outro pode não ver o mesmo que ele, ou seja, que duas pessoas diferentes podem ver objectos diferentes, e o nível 2 refere-se à inferência de diferentes percepções do mesmo objecto visto por si e pelo outro. Este último nível de aquisição apenas é observável a partir da idade de 4 anos (Wellman *et al.*, 2000).

Relativamente ao desenvolvimento da teoria da mente, a investigação tem demonstrado que as crianças de 4 e 5 anos são competentes na execução de tarefas de falsas crenças. Alguns estudos demonstram que as crianças de 3 anos ainda falham muito nestas tarefas, concluindo, portanto, que não existe evidência consistente acerca do conhecimento das crenças (Bartsch & London, 2000; Cassidy, 1998; Jenkins & Astington, 1996; Wellman *et al.*, 2000). Harris (2008) afirma que as crianças falam primeiro acerca de desejos e objectivos, e só mais tarde referem crenças e expectativas. No entanto, Bartsch e Wellman (1989) demonstraram que as crianças de 3 anos têm conhecimento de que as crenças e os desejos são causas de emoções. Explicam a acção do protagonista com base em falsas crenças, embora não as considerem quando se trata de prever o seu comportamento. Os autores mostraram ainda que estas crianças usam raciocínios de antecipação e previsão, e já adquiriram a capacidade de reversibilidade do pensamento.

O raciocínio causal parte da tendência das crianças em procurar activamente informação explicativa. Porém, a investigação tem demonstrado, através de tarefas que envolvem causalidade física, que a verdadeira compreensão da causalidade apenas se manifesta entre os 7 e os 8 anos quando as crianças, para além da relação temporal, distinguem causas de efeitos. Mais recentemente, a literatura tem confirmado que a compreensão da causalidade se manifesta mais cedo. A partir dos 2 anos e meio, as crianças

manifestam muito interesse pela informação causal. Perguntam sistematicamente sobre as causas dos acontecimentos, intenções causais e motivações das pessoas, demonstrando compreender a diferença entre causas e efeitos. Aos 3 anos, a ordem temporal já é usada para raciocinar sobre a causalidade física (Frazier *et al.*, 2009).

O conhecimento das causas das emoções evolui em três etapas: (a) Compreensão de aspectos públicos observáveis (modo de expressão, causas das situações, efeito dos estímulos na recordação), (b) compreensão da natureza mental das emoções (papel dos desejos e crenças e distinção entre expressão e experiência), e (c) compreensão de que a mesma situação evoca emoções diferentes conforme a pessoa, a perspectiva tomada e o foco de atenção (Harris, 2008).

Aos 18 meses, as crianças falam de emoções e percepções, compreendem os desejos e preferências como estados subjectivos usando termos como “quero” e “gosto”. Algumas crianças já manifestam a aquisição de alguns aspectos do nível 1 da tomada de perspectiva, quando atribuem para com o mesmo objecto, desejos e preferências contrastantes em diferentes pessoas (Wellman *et al.*, 2000). Demonstram capacidades inferenciais não egocêntricas acerca das emoções e perspectivas dos outros (Denham, 1986). Respondem muito precocemente às emoções dos outros e, por vezes, manifestam comportamentos de natureza pró-social para satisfação de necessidades emocionais dos outros (Denham, 1986; Iannotti, 1985; Strayer, 1980; Thompson, 1987). Aos 2 anos e meio compreendem as emoções como privadas, separadas das expressões faciais e do comportamento ou resultado da situação. Concebem que duas pessoas podem ter diferentes emoções sobre o mesmo objecto ou acontecimento e começam a evocar algumas situações típicas associadas a uma emoção (e.g., aniversário-feliz) (Wellman *et al.*, 2000). Acompanham as suas expressões de “atenção preocupada” face à dor do outro com iniciativas pró-sociais. A progressiva tendência para assistência instrumental relaciona-se, provavelmente, com o desenvolvimento da compreensão psicológica dos outros, o aumento do repertório de comportamentos e a redução das reacções globais de angústia (Denham, 1986; Thompson, 1987). Consideram o papel dos desejos, necessidades, preferências e objectivos na inferência do que o outro está a sentir (Wellman *et al.*, 2000). Evidenciam conhecer a distinção entre desejos, de comportamentos e resultados, e o papel das expectativas sobre a experiência da emoção. Desta forma, compreendem a alegria pela satisfação de um desejo e a tristeza pela sua frustração, bem como a alegria quando se vê algo agradável (Harris, 2008; Wellman *et al.*, 2000).

Aos 3 anos, começam a falar de pensamentos, desejos e crenças, revelando uma compreensão inicial das crenças nas explicações que dão acerca do comportamento dos outros (Bartsch & London, 2000; Jenkins & Astington, 1996; Wellman *et al.*, 2000). Porém, tendem a aplicar as suas ideias a toda a gente (Rieffe, Terwogt, & Cowan, 2005). Na compreensão das emoções dos outros, aparentam compreender com precisão a alegria, mas apenas a partir dos 4 anos, a maioria das crianças compreende com precisão o medo (Denham & Couchoud, 1990a; Smiley & Huttenlocher, 1989). Alguns estudos demonstram que as crianças com 3 anos atribuem correctamente a tristeza e a raiva a situações típicas, embora ainda se verifique alguma confusão que tende a diminuir com a idade (Bullock & Russell, 1986; Denham & Couchoud, 1990a). Porém, outros estudos demonstram que apenas aos 5 anos as crianças atribuem com precisão expressões faciais ou palavras às emoções em histórias (sobre a raiva), e compreendem histórias tristes (Borke, 1971, 1973; Gnepp, 1983; Smiley & Huttenlocher, 1989). Outros estudos demonstram que as crianças em idade pré-escolar, em contextos naturalistas, são extremamente precisas nas explicações das reacções emocionais das outras crianças, mas obtêm melhores resultados nas explicações das reacções de raiva e de angústia, do que nas de alegria ou de tristeza. Neste caso, a explicação teórica dos autores baseia-se na hipótese de preferência pela saliência dos comportamentos da reacção emocional (mais característico da raiva e da angústia), em detrimento da atenção dada às consequências da situação (mais característico da alegria e da tristeza) (Fabes, Eisenberg, McCormick, & Wilson, 1988). As crianças tendem a cometer erros específicos na execução das tarefas de atribuição de emoções a situações de contexto emocional (Denham & Couchoud, 1990a) revelando que ainda lhes é confuso distinguir entre tristeza e raiva. Este tipo de discriminação parece depender da intensidade da emoção que poderá interferir com o processo de inferência (Gnepp, 1989), bem como do foco do pensamento em determinados aspectos pessoais/situacionais: Perda de objecto com foco em si próprio (tristeza); obstrução do objecto com foco no outro (raiva) (Dunn & Hughes, 1998; Fabes, Eisenberg, McCormick, & Wilson, 1988; Smiley & Huttenlocher, 1989). Porém, em crianças com 4 anos a confusão entre tristeza e raiva não se verifica quando em situações sociais reais com pessoas familiares. Estas crianças mostram possuir ideias claras acerca da vida emocional dos pais (Dunn & Hughes, 1998; Fabes, Eisenberg, McCormick, & Wilson, 1988). Descrevem situações susceptíveis de desencadear alegria, tristeza, raiva e medo com dificuldades na surpresa e no nojo, mas tendem a fazer atribuições causais em função das características externas (Gosselin, 2005; Lagattuta, Wellman, & Flavell, 1997; Rieffe *et al.*, 2005) negligenciando ou não explicitando a experiência mental (Rieffe *et al.*, 2005). No entanto, já revelam ter um certo conhecimento

dos processos do pensamento implicados nas emoções (Gosselin, 2005; Lagattuta *et al.*, 1997) apesar da dificuldade em explicar como sabem o que sabem (Gosselin, 2005). Compreendem as emoções desencadeadas pelas memórias das experiências passadas (Lagattuta *et al.*, 1997). Aos 5 anos identificam o efeito das emoções das experiências passadas sobre a experiência actual, sobretudo quando se trata do efeito de uma experiência negativa sobre uma situação típica actual positiva (Gnepp & Gould, 1985). Para explicar a emoção sentida na experiência actual, são capazes de a ligar com as experiências da história pessoal do passado da pessoa (Saarni, 1999).

Entre os 4 e 5 anos já ponderam crenças e expectativas. As suas atribuições, que anteriormente se baseavam apenas em desejos e resultados, passam a considerar as crenças e as expectativas das consequências das situações. Manifestam maior facilidade em ter em consideração os desejos dos outros, mesmo quando estes são indesejáveis para eles. São mais precisas no reconhecimento do impacto dos pensamentos e crenças no comportamento (Harris, 2008; Rieffe *et al.*, 2005) e na modificação do estado emocional, embora apenas se foquem nestes aspectos mentais, quando as reacções emocionais são salientes e intensas (Lagattuta *et al.*, 1997).

A partir dos 6 anos, as crianças demonstram uma progressiva consideração do carácter subjectivo das emoções. Aos 4 anos, obtém-se claramente uma maior frequência de referências explícitas a desejos para as atribuições de alegria, tristeza e raiva, e uma maior frequência de referências explícitas a crenças para as atribuições de medo (do que irá suceder). Aos 6 anos, a frequência de referências explícitas a crenças aumenta para as atribuições de alegria, tristeza e raiva, e mantém-se para o medo, como ficou demonstrado num estudo de Rieffe *et al.* (2005).

Concluindo, na idade pré-escolar, as crianças compreendem as emoções como estados subjectivos, transitando de uma concepção com base em desejos e objectivos para uma concepção com base nas crenças e expectativas. Respondem frequentemente de modo sensível e contingente, e transitam de uma compreensão com base em características externas, para uma interpretação progressivamente mais mental e interna. Crianças mais velhas já manifestam compreender a individualidade e a história pessoal passada de determinada situação/emoção, assim como a influência do pensamento na emoção (Gnepp & Gould, 1985; Harris, 2008; Lagattuta *et al.*, 1997; Rieffe *et al.*, 2005). No entanto, as crianças aos 6 anos ignoram muitas vezes a informação pessoal, recorrendo aos *scripts* típicos das causas das emoções, e mesmo aos 11 anos, ainda continuam a apresentar algumas dificuldades em incluir

a informação pessoal nesse tipo de inferência (Gnepp, 1989). Para além disso, verifica-se uma progressiva importância dada às atribuições causais interpessoais e de realização, bem como a transição de temas de fantasia para o realismo, sobretudo quando relativos ao medo (Strayer, 1986). Esta modificação demonstra que as categorias mentais das emoções se modificam ao longo do desenvolvimento (Bullock & Rusell, 1986; Russell, 1989). Enquanto aos 3 anos, as crianças fornecem razões idiossincráticas, aos 4 e 5 anos, as razões apresentadas já se assemelham às interpretações dos adultos (Denham, 1998; Fabes *et al.*, 1988). O tipo de raciocínio causal depende da emoção: (a) Alegria – causas impessoais não sociais (Fabes, Eisenberg, Nyman, & Michealieu, 1991), (b) tristeza e raiva – causas sociais (Dunn & Hughes, 1998; Fabes *et al.*, 1988; Fabes *et al.*, 1991), (c) medo – causas de fantasia (Dunn & Hughes, 1998). As atribuições progredem de modo mais diferenciado e complexo, contemplando expectativas e estados emocionais para além do sucesso/insucesso dos resultados (Fabes *et al.*, 1988; Thompson, 1987) e identificando outros factores internos que medeiam entre a emoção e a situação (e.g., traços de personalidade). As atribuições internas são mais prováveis quando associadas a emoções de valência negativa e níveis mais elevados de intensidade (Fabes *et al.*, 1991).

A maioria dos estudos empíricos demonstra que as crianças mais novas baseiam mais os seus julgamentos nos indicadores de expressividade emocional do que nos indicadores da situação (Gnepp, 1983; Hoffner & Badzinski, 1989). No entanto, esta tendência depende da resposta emocional específica e da saliência de cada um dos indicadores disponíveis (Fabes *et al.*, 1991). Alguns autores referem que desde muito pequenas as crianças são capazes de resolver conflitos entre as diversas fontes de informação, sobretudo quando se trata de emoções negativas (Gnepp, 1983; Hoffner & Badzinski, 1989) tendo em conta o comportamento habitual do actor e a situação em si (Gnepp, 1983). Ao inferirem as causas das emoções, as crianças mais velhas tendem a servir-se de ambos os tipos de informação em função da necessidade de precisão, independentemente da sua relativa saliência (Fabes *et al.*, 1991; Hoffner & Badzinski, 1989). No entanto a integração consistente de ambos os indicadores surge apenas entre os 8-9 anos (Hoffner & Badzinski, 1989).

3. RELAÇÕES DE PARES

Na transição para o Jardim-de-infância e ao longo da idade pré-escolar, as relações entre pares representam um contributo único para o desenvolvimento. Funcionam como um catalisador na aquisição de conhecimento, informação e competências, bem como no suporte emocional das crianças (Thompson, Flood, & Goodvin, 2006). Têm um papel relevante na associação entre as condições ecológicas desfavoráveis e o comportamento adaptado da criança. A investigação concluiu que a ligação entre índices de adversidade e problemas de comportamento externalizado das crianças se perde quando o relacionamento positivo entre pares a medeia. Boa qualidade no relacionamento entre pares pode contribuir para o estabelecimento do vínculo com o Jardim-de-infância, que por sua vez é um factor de protecção relativamente ao comportamento desviante (Criss, Pettit, Bates, Dodge, & Lapp, 2002). As relações positivas entre pares têm um peso importante na constelação entre factores de risco e factores de protecção na psicopatologia e bem-estar (Cicchetti & Valentino, 2006). Providenciam oportunidades para ponderar entre conflitos de ideias e perspectivas, e para negociar e discutir a diversidade de pontos de vista, mas também de respeito mútuo, equidade e reciprocidade (Rubin *et al.*, 2005). São também estruturantes no desenvolvimento da personalidade (Thompson, 2006), competências sócio-emocionais, sucesso académico e auto-estima (Hartup, 1996; Ladd, 1999; Rubin, Bukowski, & Parker, 1998). A reciprocidade com pares (Hartup, 1996) fornece a base de comparação na construção do sentido de *self na* relação com os outros. Assim, gerir a comunicação emocional e manter o envolvimento positivo com os pares são tarefas chave do desenvolvimento em crianças de idade pré-escolar (Schmidt, DeMulder, & Denham, 2002). Por um lado, estas tarefas requerem emoções positivas, que são as que estão envolvidas na aproximação entre as pessoas e na formação e sustentação de relações positivas (Vaugh & Fredrickson, 2006). Por outro lado, requerem também competências emocionais que as ajudam a gerir o afecto negativo, permanecer emocionalmente regulado e obter prazer nas interações com os seus pares (Denham *et al.*, 2001).

Ao aprender a iniciar e a sustentar interações sociáveis e cooperativas, as crianças são aceites pelos seus pares e podem estabelecer amizades, obtendo suporte emocional, satisfação e desafio intelectual (Criss *et al.*, 2002; Broadhead, 2001).

3.1. Comportamento social

Relativamente ao comportamento social na relação com os pares, a investigação tem vindo a classificá-lo como comportamento antissocial, inibido e pró-social (Hartup, 1996). Ou como isolamento social, agressividade e sociabilidade (Rothbart & Bates, 2006).

Enquanto classificação resultante da utilização de medidas sociométricas de nomeação, as categorizações iniciaram-se por uma distinção bi-dimensional entre estatuto popular e estatuto impopular. Posteriormente, o sub-grupo impopular subdividiu-se em dois outros sub-grupos: Estatuto rejeitado e negligenciado. O sub-grupo de estatuto rejeitado compõe-se essencialmente de crianças que são alvo de numerosas nomeações negativas. O sub-grupo de estatuto negligenciado compõe-se de crianças sujeitas a muito poucas nomeações, de qualquer valência. Por oposição, mais tarde surgiu o sub-grupo de estatuto controverso, que é apurado através de grande quantidade de nomeações positivas e negativas. Actualmente a pesquisa utiliza o estatuto social para classificar as crianças em popular, médio, negligenciado, controverso e rejeitado (Bajgar, 2006; Coie & Dodge, 1988; Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982; Newcomb e Bukowski, 1983).

Com base na variabilidade de consequências ao longo do desenvolvimento, e nas diferenças de percepção e sentimentos extraídas de auto-relatos, as crianças de estatuto rejeitado passaram a ser sub-classificadas em agressivas e não agressivas. Estas últimas sub-classificaram-se em outros dois sub-grupos: As crianças de estatuto retirado-rejeitado e as de estatuto não agressivo-não retirado-rejeitado (Bajgar, 2006; Zakriski & Coie, 1996). Enquanto a investigação de Rubin e colaboradores (Rubin, Bukowski, & Laursen, 2009) incidiu sobre o estudo do comportamento social das crianças de estatuto retirado, a investigação de Bajgar (2006) direccionou-se ao grupo de crianças agressivas, com enfoque nos processos emocionais e nas estratégias de *coping*.

As crianças de estatuto retirado são caracterizadas por um comportamento de “retirada social” na relação com os seus pares. Este comportamento refere-se ao acto de estar só, e o termo “retirada social” significa permanecer fora do grupo. Segundo os autores (Rubin & Burgess, 2001), este termo não deve ser confundido com o de “isolamento social” que se refere a ser afastado pelo grupo. As crianças “socialmente retiradas” manifestam um comportamento solitário consistente (nas diversos contextos e ao longo do tempo) face a pares conhecidos e desconhecidos. Os autores salientaram as diferenças entre “inibição”, disposição de permanecer preocupado e receoso face ao que não é familiar, “timidez”, que se refere à inibição de resposta face a situações não familiares, “isolamento social” que se refere

não à expressão de receio, mas sim à expressão do comportamento solitário que resulta da rejeição pelos pares, e “a retirada social” que se refere à manifestação consistente de comportamento solitário face ao que é e não é familiar, isolando-se do grupo. Subjacente às diferenças entre o ser rejeitado pelo grupo e o auto-isolamento face ao grupo, incluem-se causas associadas à motivação para a aproximação ou para a retirada social, e a expressão de preocupação e receio ou de desregulação do medo face à aproximação aos pares. Algumas crianças relatam um nível baixo de motivação para a aproximação, um nível elevado para a retirada social, e uma actividade exploratória e solitária mais orientada ao objecto do que à pessoa, sem expressão de receio. Outras crianças manifestam motivação para a aproximação social, mas são compelidas a evitá-la com manifestação de preocupação e de ansiedade. Estas foram também designadas de “socialmente reticentes” por alguns investigadores (Coplan, Rubin, Fox, Calkins, & Stewart, 1994; Hart, Yang, Nelson, Robinson, Olsen, Nelson, Porter, Jin, Olsen, & Wu, 2000).

Em termos de comportamento de exclusão, este liga-se aos estilos de interacção e ao estatuto social. As crianças utilizam diversas estratégias para excluir os seus pares: Explícitas ou indirectas, planeadas no grupo ou espontâneas, ou ignorando a participação e as tentativas de inclusão de determinada criança. Crianças entre os 4 e os 6 anos socialmente mais aceites tendem mais a ignorar do que a excluir (Fanger, Frankel, & Hazen, 2012).

Relativamente aos processos emocionais subjacentes à aceitação/rejeição dos pares, as crianças em idade escolar (10 e 11 anos), classificadas com o estatuto agressivo-rejeitado relatam baixos níveis de angústia relativamente a esta situação. Bajgar (2006) investigou a relação entre a classificação de estatuto social, a consciência emocional e o estilo emocional das crianças, considerando a consciência emocional como umas das estratégias de *coping* na situação de estatuto social rejeitado. Com base na classificação de crianças de estatuto agressivo-rejeitado, retirado-rejeitado e submisso-rejeitado (Hymel, Bowker, & Woody, 1993; Parkhurst & Asher, 1992), Bajgar (2006) estudou os estilos emocionais e investigou a associação entre crianças de estatuto agressivo-rejeitado com a expressão da raiva. Embora não tenha encontrado diferenças nas variáveis relativas aos processos emocionais, encontrou uma relação entre a expressão da raiva e as estratégias de *coping* defensivas no grupo de crianças de estatuto agressivo-rejeitado. Encontrou também uma outra relação entre a expressão da raiva e a consciência emocional mas no grupo de crianças de estatuto médio.

3.2. Emocionalidade

De acordo com Fridja (2007), apesar de a emoção seguir leis universais que emergem e evoluem de modo passível de especificação, a emocionalidade constitui uma das componentes mais idiossincráticas do ser humano, com expressão única e individual, em que o estado de prontidão para a acção é central. A principal fonte de diferenças individuais resulta da intensidade ou força da emoção. O seu determinante fundamental é designado pelo conceito de Espinosa de “*conatus*”. De acordo com Chauí (1995), Espinosa usa este termo para definir a natural potência de auto-conservação, ou uma “força interna para existir e conservar-se na existência, força interna positiva ou afirmativa, que no corpo se designa de apetite e na alma de desejo” (Chauí, 1995, pp. 119). Representa a força do desejo ou preocupação associada ao acontecimento emocional, e a magnitude do acontecimento (importância atribuída pelo indivíduo) decorrente da actividade cognitiva de recordar, perspectivar e imaginar. A intensidade resulta da interacção entre factores excitatórios e inibitórios e é concebida como uma estrutura em que alguns aspectos poderão ser mensuráveis. A estrutura da intensidade ou força da emoção compõe-se de: (a) Preocupações (concorrência entre desejos e angústias), (b) magnitude do acontecimento, (c) avaliação do contexto (proximidade, urgência, saliência), (d) potencial de acção, (e) personalidade, e (f) regulação (Fridja, 2007).

As diferenças individuais relativamente à força da experiência emocional manifestam-se através da intensidade das reacções aos acontecimentos do quotidiano e da intensidade com que se descrevem essas respostas (Diener, Sandvik, & Larsen, 1985; Larsen, Billings, & Cutler, 1996). Nas crianças, a intensidade associa-se a temperamento difícil (Paulussen-Hoogbeem, Stams, Hermanns, Peetsma, & Wittenboer, 2008) e também é característica de crianças solitárias, dependentes, tristes, receosas ou ansiosas, pouco sociáveis e pouco cooperativas. Ou de crianças agressivas mas sociáveis (Eisenberg, Fabes, Bernzweig, Karbon, Poulin, & Hanish, 1993). Conjugam-se com a valência emocional predominante na criança. A frequência de relatos de experiência emocional subjectiva positiva e negativa poderá estar correlacionada, mas em indivíduos com características de elevada intensidade emocional tende a ser relativamente independente (Diener, Larsen, Levine, & Emmons, 1985). A intensidade também se relaciona com determinados estilos cognitivos do tipo personalização/empatia e generalização/elaboração (Larsen, Diener, & Cropanzano, 1987). Por exemplo, a investigação demonstrou a relação entre intensidade, maior enfoque em conteúdos emocionais e sentimentos, e tendências à generalização em termos de

catastrofização ou globalização dos acontecimentos, independentemente da tonalidade hedónica ou dos seus conteúdos específicos. Nesses casos, a intensidade transforma a cognição de modo a funcionar como pré-cognição, seleccionando aspectos específicos do ambiente (Larsen *et al.*, 1996).

Alguns estudos com crianças obtiveram correlações entre a emocionalidade predominantemente positiva e tendências pró-sociais (Denham, 1986; Ruthford & Mussen, 1968), simpatia e empatia (Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbon, Maszk, Smith, O' Boyle, & Suh, 1994). Outros estudos caracterizaram as crianças com demonstração de níveis intensos de emocionalidade negativa como isoladas relativamente aos pares: Apesar de inicialmente expressivas, a frequência da brincadeira solitária aumenta progressivamente à medida que diminui a expressão emocional (Fabes, Hanish, Martin, & Eisenberg, 1992). Determinante nos aspectos de funcionamento e envolvimento social parecem ser os efeitos da regulação da atenção, da excitabilidade e do comportamento. Quando se conjuga a elevada emocionalidade negativa com baixos níveis de regulação da atenção, obtém-se baixos níveis de competência social (Eisenberg, Fabes, Bernzweig, *et al.*, 1993; Guthrie, Eisenberg, Fabes, Murphy, Holmgren, Mazsk, & Suh, 1997) e utilização de estratégias menos maduras no funcionamento social (Durbin, Hayden, Klein, & Olino, 2007). Baixos níveis de *coping* construtivo e de regulação da atenção ligam-se a menores índices de competência social e de estatuto sociométrico (Eisenberg, Fabes, Bernzweig, *et al.*, 1993). As características de emocionalidade e de regulação relacionam-se de modo distinto com a simpatia, a empatia, a angústia sentida por contágio e a descentração afectiva (Eisenberg, Fabes, Murphy, *et al.*, 1994). Por exemplo, os efeitos da regulação da atenção sobre o funcionamento social foram mediados pela resiliência. No entanto, também foram moderados pela elevada emocionalidade negativa, o que leva a sugerir que é a adequada regulação da excitabilidade emocional e do comportamento que permite prever um comportamento socialmente adequado em crianças com elevados níveis de emocionalidade negativa (Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reiser, 2000; Eisenberg, Fabes, Shepard, Murphy, Guthrie, Jones, Friedman, Poulin, & Maszk, 1997).

Crianças bem reguladas expressam menos sentimentos negativos e atingem melhor os seus objectivos respeitando as exigências do ambiente (Durbin, Hayden, Klein, & Olino, 2007). Ao inibir as reacções de medo, mostram maior maturidade nos conflitos entre pares (Baumgartner & Strayer, 2008). Adequados níveis de regulação associam-se à simpatia, empatia, comportamento pró-social e popularidade entre pares (Eisenberg, Fabes, Guthrie, *et*

al., 2000; Fabes, Eisenberg, & Eisenbud, 1993; Guthrie *et al.*, 1997; Long & Lerner, 1974). A associação positiva entre simpatia e controlo executivo, quando se controla a emocionalidade, parece indicar uma orientação aos outros. Eisenberg, Fabes, Murphy, *et al.* (1994) sugerem que esta associação pode orientar o *self* aos outros, independentemente dos seus próprios interesses, e que a capacidade de regular a emoção com controlos inibitórios facilita a tendência em simpatizar. A empatia é também uma emoção social que se correlaciona negativamente com a agressividade e a raiva e positivamente com o comportamento pró-social (Roberts & Strayer, 1996; Strayer & Roberts, 2004). Aspectos cognitivos da empatia permitem regular a responsividade emocional induzida por contágio, reduzindo a disposição ao sentimento de angústia pessoal e tornando possível a capacidade de resposta pró-social (Fabes *et al.*, 1993; Roberts & Strayer, 1996).

3.3. Envolvimento Social

Perspectivas evolucionistas analisam a sociabilidade como adaptação, em termos de complexidade, economia e eficiência relativamente aos resultados funcionais. Investigam custos e benefícios dos diferentes estilos de relacionamento, estratégias de interacção e de comportamento, e a relação entre o indivíduo e o grupo social (DeKay & Buss, 1992; Vaughn & Santos, 2009). Perspectivas psicológicas do desenvolvimento entendem a sociabilidade como uma forte necessidade inata de pertencer e de se integrar socialmente. Esta manifesta-se através do iniciar e manter relações interpessoais significativas, exercendo múltiplos efeitos nos padrões emocionais e nos processos cognitivos (Baumeister & Leary, 1995; Chen, Liu, Rubin, Cen, Gao, & Li, 2002; Laursen & Hartup, 2002). Consequentemente, as ligações sociais e afiliações que as crianças sociáveis estabelecem aumentam os sentimentos de auto-confiança, segurança e intimidade (Chen *et al.*, 2002; Erikson, 1972) e providenciam apoio e suporte emocional (Chen *et al.*, 2002).

Na idade pré-escolar, a sociabilidade é vista como prontidão para a criança se aproximar de novas pessoas e participar nas actividades da escola (Eisenberg & Fabes, 1998). Porém, na medida em que a criança demonstra ser socialmente interactiva, a sociabilidade representa tanto a motivação, ou seja, a tendência em preferir estar com os outros do que estar só, como também as capacidades que lhe permitem iniciar e sustentar as relações (Chen *et al.*, 2002) e que se podem incluir na competência social. Assim, uma criança socialmente competente é “capaz de iniciar e manter relações (amizades) com pares e não ser explorada nessas relações, de ser socialmente auto-eficaz (e.g., acreditar que pode agir efectivamente nos ambientes sociais), estar consciente dos objectivos pessoais e dos objectivos sociais dos

pares, e da aceitabilidade dos objectivos sociais pessoais” (Vaughn, Shin, Kim, Coppola, Krysik, Santos, Peceguina, Daniel, Verissima, DeVries, Elphick, Ballentina, Bost, Newell, Miller, Snider, & Korth, 2009, p. 1776).

As capacidades de iniciar e sustentar relações positivas envolvem também competências emocionais. Especificamente o conhecimento emocional facilita a regulação necessária à ansiedade gerada pelas interações sociais (Colwell & Hart, 2006; Laible & Thompson, 1998). No entanto, a sociabilidade distingue-se das competências sociais e emocionais, na medida em que já na primeira infância, se define como uma qualidade de temperamento designada de afabilidade ou atracção social, a qual exprime o interesse sentido pelos outros na interacção com o bebé (Lamb, 1982).

As relações sociais das crianças consistem em relações assimétricas verticais ou complementares, em que as relações com os seus pais são o melhor exemplo, ou relações horizontais e simétricas, geridas por normas implícitas de equivalência em direitos, privilégios e obrigações. Nas amizades, a característica central é a reciprocidade que envolve dar e receber, trocar e retribuir, evoluindo desde uma inicial preocupação com os seus próprios interesses, até à troca de recursos emocionais e psicológicos: Intimidade, partilha e compromisso. Mas mesmo nas relações de simples troca social, as crianças usam normas de reciprocidade pró-social na interpretação e orientação do seu comportamento social e normas de reciprocidade agressiva que permitem a retaliação (Laursen & Hartup, 2002).

Durante o período pré-escolar a frequência de interações aumenta. As categorias de participação social entre pares estende-se desde a ausência de ocupação, brincadeira solitária, observação do comportamento dos outros, brincar paralelo (ao lado, mas não com os outros), brincar associativo (brincar e partilhar com os outros) e brincar cooperativo (actividade organizada e partilhada entre todos). A entrada competente nos grupos de pares envolve a capacidade de observar, de se aproximar, de brincar em paralelo e finalmente de se envolver com os outros e conversar sobre a actividade partilhada (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998). Uma das actividades mais complexas nesta idade é o jogo de faz de conta, iniciado aos três anos, quando a criança se torna capaz de partilhar o significado simbólico de sociodramas com os seus pares (Howes, 1985; Howes & Matheson, 1992; Howes, Unger, & Sidedner, 1989) o que providencia oportunidades de desenvolver competências de comunicação. Quando mais velhas, já instruem verbalmente. Alteram o seu discurso face às necessidades dos ouvintes, e as suas estratégias de acordo com as características de idade e género dos seus companheiros. Quando a criança usa linguagem compreensível e já desenvolveu

competências da teoria da mente e de tomada de perspectiva, torna-se mais capaz de atingir os seus objectivos (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998). Para além destas competências, a simpatia e por vezes a empatia (sem angústia) correlacionam-se positivamente com o comportamento pró-social (Eisenberg & Fabes, 1998).

Na idade pré-escolar as estruturas afiliativas reflectem semelhanças (Vaughan & Santos, 2009; Rubin *et al.*, 1998), formam-se mais díades do que grupos, e escolhem-se mais parceiros do mesmo género (Vaughan & Santos, 2009). A atenção às necessidades dos outros, o desenvolvimento da compreensão dos seus estados emocionais e processos cognitivos, bem como o aumento de precisão na descodificação das características emocionais levam ao aumento de resposta pró-social (Barnett, Darcie, Holland, & Kobasigawa, 1982; Pearl, 1985; Eisenberg & Fabes, 1998). Esta suporta-se também no raciocínio moral que progride de formas mais concretas e centradas no *self* para formas mais abstractas, menos orientadas ao *self* e progressivamente mais baseadas em valores, princípios morais e emoções morais (i.e., culpa, vergonha, orgulho, simpatia, empatia) (Carlo, Eisenberg, & Knight, 1992; Eisenberg, Miller, Shell, McNalley, & Shea, 1991; Eisenberg & Fabes, 1998).

Na idade pré-escolar o raciocínio pró-social é hedonístico ou orientado às necessidades imediatas, embora na idade escolar já se comece a reflectir na preocupação com os outros, na melhoria das relações interpessoais e no desejo de se “comportar bem” (Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg *et al.*, 1991). A investigação demonstra que as crianças bem reguladas são mais espontâneas no comportamento pró-social, e que o desenvolvimento da regulação emocional e das competências sociocognitivas influenciam a resposta empática e a simpática (Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg *et al.*, 1999).

Mas o comportamento pró-social também pode servir como estratégia de controlo de recursos, e alguns estudos empíricos demonstram que as crianças que se envolvem em comportamentos pró-sociais (e.g., sugerir, oferecer, ajudar) também se envolvem em comportamentos coercivos (e.g., falar, ameaçar e insultar), sendo classificadas pelos pais como socialmente competentes. Também não se verificam diferenças na relação entre controlo pró-social ou controlo coercivo, e a agradabilidade, consciência, sensibilidade na percepção de sinais sociais, agressividade ou hostilidade (Hawley, 2002). Nos grupos de pares em idade pré-escolar, união, cooperação, harmonia, amizade, reciprocidade e comportamento pró-social (Eisenberg & Fabes, 1998; Laursen & Hatup, 2002) coexistem com separação, competição, conflito, inimizades, agressividade e comportamento agonístico. Enquanto as estruturas afiliativas reflectem as semelhanças entre os seus elementos, as assimetrias são

reflexo de estruturas de poder, em que a dominância se refere a padrões de trocas caracterizadas por iniciativas de luta, de ameaça ou de controlo de recursos desejados (Laursen & Hartup, 2002; Vaughan & Santos, 2009).

Apesar da frequência do comportamento agressivo aumentar com a idade, diminui quando se trata de interações entre amigos (Rubin *et al.*, 1998). No entanto, em simultâneo com a cooperação e o comportamento pró-social, as crianças desenvolvem as capacidades de competir pelos recursos e as diferenças individuais observam-se tanto através das estratégias usadas, como na sua capacidade de as equilibrar adequadamente na troca social. As crianças cooperam e competem nas suas interações e aprendem a combinar entre a ajuda aos outros e os comportamentos de competição (Charlesworth, 1996; LaFreniere, 1996; Hawley, 2002).

O estudo sobre as diferenças de género em crianças de idade pré-escolar e início da idade escolar reportam diferenças em termos de preferência no envolvimento em grupo ou em díades, comportamento de exclusão, estilos de interação agressiva e competitiva versus afiliativa e cooperativa, preferências em actividades mais ou menos competitivas, e em termos da memória de evocação e de estilos de discurso (Benenson, Apostoleris, & Parnass, 1997; Benenson Maiese, Dolenzky, Dolenzky, Sinclair, Simpson, 2001; Benenson, Nicholson, Waite, Roy & Simpson, 2001; Blatchord, Baines, & Pellegrini, 2003; Crick, Casas, & Mosher, 1997; Crick & Grotpeter, 1995; Fanger, Frankel, & Hazen, 2012; Hay, *et al.*, 1999; Maccoby, 1990; Ostrov & Crick, 2007). A partir dos 2 anos de idade, a criança aprende conceitos, estereótipos e preferências associadas à categoria de género. Durante o período pré-escolar estas associações são relativamente rígidas (Katz & Ksansnak, 1994), o que determina de certa forma a tendência a formarem grupos e díades com elementos do mesmo género (Hay, *et al.*, 1999).

Em crianças entre os 4 e os 6 anos, as preferências no envolvimento em díades são mais acentuadas nas raparigas, cujas interações são mais prolongadas do que as dos rapazes. Os rapazes envolvem-se mais em grupos e apresentam maior frequência de episódios de interação (Benenson *et al.*, 1997; Benenson, Maiese, *et al.*, 2001; Maccoby, 1990). Em termos de comportamento de exclusão, as raparigas excluem mais do que os rapazes e o seu comportamento de exclusão relaciona-se com o estatuto social de rejeitado. Ao contrário, os rapazes classificados com estatuto social de menor aceitação excluem menos e o seu comportamento de exclusão associa-se à dominância social (Fanger, Frankel & Hazen, 2012).

Aos 7 e 8 anos, Blatchord e colaboradores (2003) sugerem que a principal motivação dos rapazes para entrarem no grupo, são as actividades e os jogos, enquanto para

as raparigas, é a socialização em si. E na sua amostra de crianças no início do período escolar, os rapazes foram mais observados em jogos de competição, com maior expressão de agressividade aberta, e as raparigas mais observadas no envolvimento em interações positivas. Para estes autores, no início da idade escolar, os rapazes são mais abertamente competitivos e, enquanto elementos de pertença de um grupo, promovem mais a lealdade e o anonimato. No que se refere às raparigas, as actividades nas díades promovem mais a sintonia com os interesses, objectivos e sentimentos da outra criança (Benenson, Nicholson, *et al.*, 2001). Estas tendências são confirmadas pelo estilo de discurso, mais afiliativo nas raparigas (Bensenson, Maiese, *et al.*, 2001) e mais competitivo nos rapazes (Bensenson, Nicholson *et al.*, 2001; Maccoby, 1990). Também em relação à memória de evocação, a evocação de situações pró-sociais ou de retirada social aumenta dos 2 aos 6 anos, sendo mais frequente nas raparigas. Os rapazes demonstram maior frequência na evocação de situações agressivas (Bukowski, 1990). No entanto, Bensenson, Nicholson *et al.* (2001) referem que no período pré-escolar ainda é pouco claro se os rapazes são de facto mais competitivos, já que não se encontraram diferenças de género no controlo de recursos (Benenson *et al.*, 2001; Charlesworth & Dzur, 1987; Knight & Kagan, 1981; Maccoby, 1990). Charlesworth e Dzur (1987) obtiveram diferenças, mas em termos de estilo de comportamento de dominância: Os rapazes envolveram-se mais em comportamentos físicos e as raparigas em comportamento verbal. O que se relaciona também com os estudos que têm demonstrado um estilo de comportamento agressivo mais relacional e verbal nas raparigas, enquanto nos rapazes se demonstra maior frequência em comportamentos física e abertamente agressivos (Crick, Casas & Mosher, 1997; Crick & Grotpeter, 1995; Ostrov & Crick, 2007).

Quanto a diferenças de género ao nível da empatia e do comportamento pró-social, as medidas de empatia não verbal não as discriminam. Apesar de em geral se acreditar e esperar que as mulheres sejam mais responsivas, empáticas e pró-sociais do que os homens, estudos em crianças são pouco consistentes. Alguns estudos demonstram vantagem para as raparigas nos comportamentos de ajuda e de suporte aos outros, outros demonstram vantagem para os rapazes em apoio instrumental (Eisenberg & Fabes, 1998). As raparigas são percebidas como mais pró-sociais, mas esta reputação é superior às diferenças reais de comportamentos entre género, embora tendam a aumentar com a idade (Eisenberg & Fabes, 1998; Shigetomi, Hartmann, & Gelfand, 1981).

3.4. Conhecimento emocional e aceitação entre pares

A investigação tem vindo a demonstrar uma relação entre o conhecimento das emoções e a aceitação social entre pares avaliada através de técnicas sociométricas (Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990; Garner, Jones, & Miner, 1994; Mostow, Izard, Fine & Trentacosta, 2002), principalmente quando a par do conhecimento emocional, as crianças também se classificam como tendo maior frequência de comportamento pró-social (Denham et al., 1990) ou com maior competência social ou ainda com mais capacidades verbais (Izard, 2001; Miller, Gouley, Seifer, Zakriski, Eguia & Vergnani, 2005; Mostow *et al.*, 2002).

Mostow e colaboradores (2002) demonstraram em crianças que frequentavam o 1º e 2º anos de escolaridade a mediação do conhecimento das emoções na associação entre capacidades verbais e competência social. Os autores sugeriram que as competências sociais facilitariam a explicitação do seu conhecimento emocional, que por sua vez iria permitir às crianças serem mais aceites pelos pares: A utilização de palavras apropriadas na interpretação e comunicação das emoções e dos sinais sociais, complementando-se com a adopção de estratégias adequadas no processamento e interpretação da informação social, facilitaria as interacções sociais positivas.

Nesse mesmo estudo, concluiu-se também acerca da mediação da competência social na correlação entre conhecimento das emoções e a aceitação social entre pares. Quando se controlaram índices de inteligência e de temperamento, as capacidades de nomeação e de reconhecimento das emoções através das expressões faciais correlacionaram-se positivamente com a competência social (Izard, 2001). Estas capacidades, acedidas numa amostra de crianças do 1º ano de escolaridade que foi extraída de uma população de baixo nível socioeconómico (Miller, Gouley, Seifer, Zakriski, Eguia & Vergnani, 2005), foram predictoras do funcionamento social, incluindo o estatuto social (obtido através de técnicas sociométricas) (Miller *et al.*, 2005). Os autores sugeriram que as crianças que melhor conhecem as emoções também respondem de forma mais positiva aos pares e aos professores, na medida em que são mais capazes de verbalizar as suas emoções e de mostrar empatia e preocupação com os outros. São também mais capazes de negociar as situações com os seus pares, obtendo assim melhores resultados e um menor número de episódios de conflito.

4. PROBLEMÁTICA E QUESTÕES

4.1. Conhecimento emocional

Relativamente às capacidades de reconhecimento das expressões faciais e de conhecimento das causas de situações típicas de contexto emocional, Camras, Grow, & Ribordy (1983), num estudo comparativo entre crianças que foram alvo de abuso e crianças sem história de abuso, utilizaram 6 emoções (alegria, tristeza, raiva, medo, nojo e, surpresa) reproduzidas em fotografias de expressões faciais de crianças. O teste inclui 12 histórias muito breves referentes a situações típicas, as quais terminam com a pergunta de “como se sente?”. A criança responde através da selecção de entre três fotografias, da que pensa ser a mais adequada.

A um nível mais abrangente do conhecimento das emoções e aplicando a crianças do primeiro ano escolar, Cassidy e colaboradores (Cassidy, Parke, Butkovsky, & Braungart, 1992) desenvolveram uma bateria de testes para avaliação de situações em contexto experimental, considerando as seguintes dimensões: (a) Nomeação da emoção, (b) descrição da vivência da emoção, (c) cenários de circunstâncias causais típicas para determinada emoção, (d) atitudes/comportamentos para expressão dessa emoção, (e) atitudes/comportamentos de reacção dos outros a essa emoção. O teste consiste numa entrevista onde são introduzidos 15 itens em forma de questionamento verbal, aos quais a criança deve associar de imediato uma de quatro fotografias representativas de 4 emoções básicas (alegria, tristeza, raiva e medo) apresentadas na fase inicial da entrevista.

Consultando outros instrumentos orientados à avaliação do conhecimento das emoções, Pons e Harris (2004) conceberam um teste de compreensão das emoções adequado a crianças entre os 3 e os 11 anos. O teste é composto por um conjunto de cenários que avaliam diversos componentes, prevendo um desenvolvimento progressivo em estádios paralelos aos estádios do desenvolvimento cognitivo. O teste avalia essencialmente os aspectos cognitivos que se associam ao desenvolvimento emocional.

O conhecimento das situações de contexto emocional é avaliado por uma medida constituída por 18 histórias da autoria de Cermele e colaboradores (Fine, *et al.*, 2006) que se mantêm iguais ao longo dos primeiros cinco anos escolares a fim de se obter o nível de aquisição e estabilidade deste conhecimento. São tratadas seis emoções (alegria, interesse, raiva, vergonha, medo e tristeza) cujos rótulos verbais são introduzidos oralmente, no início da aplicação do teste. Após a leitura de duas a três linhas de cada história, é pedido à criança para nomear a emoção correspondente ao sentimento do protagonista para aquela situação.

Também na avaliação das causas das emoções, Ribordy, Camras, Stefani e Spaccarelli (1988) prepararam um conjunto de 30 vinhetas sobre emoções, compostas de breves narrativas para as seis emoções básicas (alegria, tristeza, medo, raiva, nojo e surpresa). A resposta consiste na escolha de um rótulo verbal de entre três fornecidos pelo administrador. O teste foi aplicado a crianças entre 5 e 6 anos com as seguintes proporções de respostas correctas: Alegria (83%), nojo (77%), raiva (77%), tristeza (77%), medo (76%), vergonha (67%).

Com base no modelo teórico de competência afectivo-social (Halberstadt *et al.*, 2001), Denham (1986) concebeu o *Affect Knowledge Test* centrado-se nos aspectos das relações interpessoais, incidindo mais na comunicação não verbal das emoções (facial, gestual e corporal) e menos nas capacidades verbais (com excepção das tarefas de nomeação das emoções). O teste analisa as seguintes componentes do conhecimento das emoções: (a) Capacidade de nomear emoções básicas (alegria, tristeza, raiva e medo) com base em expressões faciais, (b) capacidade de reconhecer as expressões faciais das mesmas emoções básicas com base nos seus rótulos verbais, (c) capacidade de compreender as causas das emoções em situações típicas de contexto emocional, (d) capacidade de descentração afectiva em situações emocionalmente ambíguas.

O nosso estudo utiliza a adaptação do *Affect Knowledge Test*, *AKT* (Denham, 1986), tendo-se procedido à tradução para Português das instruções que a autora elaborou para a sua correcta utilização e à construção do material de acordo com essas instruções. As faces protótipo das emoções são reproduções dos originais disponíveis na caixa de material didáctico “uma caixa cheia de emoções” (Kog, Moons, & Depondt, 2004).

A investigação tem demonstrado que existem diferenças significativas consoante a idade na capacidade de conhecer as emoções, com valores superiores aos cinco anos do que aos quatro anos, e inferiores aos três do que aos quatro anos (Brown & Dunn, 1996; Denham & Couchoud, 1990a; Denham & Couchoud, 1990b; Pons & Harris, 2004; Fine *et al.*, 2006). Têm também concluído sobre a capacidade superior de reconhecer as emoções através as expressões faciais relativamente à capacidade de as nomear, e uma maior capacidade de conhecer as causas das situações típicas das emoções do que a descentração afectiva, assinalando ritmos diferentes na sua aquisição (Denham & Couchoud, 1990a; Denham & Couchoud, 1990b).

Quanto a diferenças individuais devidas ao género, raros foram os estudos que assinalaram diferenças nestas capacidades. Brown e Dunn (1996) encontraram diferenças

significativas com vantagem para as raparigas em crianças de 6 anos de idade, em tarefas que avaliam a compreensão de situações evocadoras de respostas emocionais ambivalentes, e uma relação mais forte nas raparigas na associação entre conhecimento das emoções e a qualidade da relação com os irmãos. Alguns estudos assinalaram diferenças nas capacidades de reconhecimento das emoções através das expressões faciais (Gitter *et al.*, 1971; McCure, 2000) e outros na capacidade de nomeação das emoções, mais especificamente para a emoção de medo (Denham & Couchoud, 1990a). A pesquisa também refere diferenças nos estilos de conversas acerca das emoções que os agentes de socialização estabelecem com os dois géneros: Demonstra que o discurso quando é dirigido às raparigas é mais elaborado (Fivush & Wang, 2005) e que o discurso emocional maternal mais elaborado se associa ao conhecimento das emoções (Ontai & Thompson, 2002), apontando para a hipótese de que os estilos de conversa dos agentes de socialização influenciam as capacidades do conhecimento das emoções.

A presente investigação considera ainda variáveis demográficas tais como a idade dos pais, o seu nível de habilitações literárias, a quantidade de irmãos, a data de entrada no Jardim-de-infância e a quantidade de horas nele despendidas. Estas variáveis poderão dar algumas indicações acerca de possíveis influências do contexto família, considerando a idade e nível de habilitações literárias dos pais, e a quantidade de irmãos. Também poderão informar acerca de eventuais influências do contexto Jardim-de-infância, quando se tem em conta a idade de entrada no Jardim-de-infância, e a quantidade de horas diárias que as crianças lá passam.

Assim, pretendemos no nosso trabalho descrever o desenvolvimento em crianças de idade pré-escolar das capacidades de nomeação e de reconhecimento das emoções através das expressões faciais, de conhecer as causas das situações típicas e de descentração afectiva. A descrição consiste na discriminação de valores por idade e género. Analisa-se também as relações entre variáveis demográficas (e.g., níveis de habilitações literárias e quantidade de horas despendidas no Jardim-de-infância) e o conhecimento das emoções.

As hipóteses em estudo são: (a) Os valores relativos às capacidades do conhecimento das emoções aumentam com a idade, (b) o género feminino tem valores superiores ao género masculino na nomeação e reconhecimento das emoções, (c) crianças cujos pais apresentam níveis superiores de habilitações literárias têm valores superiores no conhecimento das emoções; (d) crianças que despendem mais tempo no Jardim-de-infância têm valores superiores no conhecimento das emoções.

4.2. O Conhecimento emocional e as relações entre pares.

Em termos genéricos de aquisição de competências na idade pré-escolar, a investigação tem vindo a estudar a importância do papel do conhecimento emocional no desenvolvimento social, nomeadamente, no sucesso das interações sociais ao longo do desenvolvimento (Denham, 2007; Miller *et al.*, 2005; Saarni, 1999). Por sua vez, as interações com sucesso e independentes com os pares relacionam-se positivamente com diversos indicadores de saúde mental e de bem-estar ao longo da vida (Denham, 2007). O conhecimento emocional serve também a adaptação na medida em que as crianças usam o conhecimento que têm acerca das emoções na orientação e modulação do seu comportamento. Ajuda as crianças a antecipar os sentimentos e o comportamento dos outros, comunicar os seus próprios sentimentos (Denham, Blair, Schmidt, *et al.*, 2002), antecipar consequências emocionais para si e para os outros (Denham *et al.*, 1994), regular as emoções e os conflitos interpessoais (Dodge, 1989; Kopp, 1989) e falar sobre estados internos, sentimentos e emoções (Bretherton & Beeghly, 1982; Bretherton *et al.*, 1986). Consequentemente, a criança pode distanciar-se e reflectir (Colwell & Hart, 2006; Dunn, Brown, & Beardsall, 1991), modular as suas próprias emoções e organizar o seu comportamento para reagir adequadamente às emoções dos outros (Denham, 1997; Denham, McKinley, *et al.*, 1990; Denham, 1997), conquistando assim uma reputação social mais favorável entre os seus pares (Denham, McKinley, *et al.*, 1990).

Entre os 24 e os 30 meses a qualidade das relações interpessoais já se associa a uma maior capacidade de falar sobre as emoções (Bretherton *et al.*, 1986) e mais tarde, na idade pré-escolar, a melhor compreensão das emoções nos outros leva a que as crianças sejam mais aceites e mais competentes nas suas relações com os seus pares (Denham, McKinley, *et al.*, 1990; Garner *et al.*, 1994; Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman, & Youngstrom, 2001; Miller, *et al.*, 2005; Mostow *et al.*, 2002).

Tanto na idade pré-escolar, como no 1º ano de escolaridade, o conhecimento das emoções contribui para um melhor funcionamento e ajustamento social (Garner, Jones, & Miner, 1994; Izard *et al.*, 2001; Miller, *et al.*, 2005; Mostow *et al.*, 2002), prevendo menos problemas emocionais e comportamentais (Bennett *et al.*, 2005). Relaciona-se com uma menor frequência de comportamentos agressivos (Denham, Blair, Schmidt, *et al.*, 2002; Hughes, Dunn, & White, 1998) e uma maior frequência de comportamentos pró-sociais (Denham, 1986; Denham, McKinley, *et al.*, 1990; Denham *et al.*, 2003). O comportamento pró-social em crianças que melhor conhecem as emoções associa-se positivamente à aceitação

social entre pares (Denham, McKinley, *et al.*, 1990) e a capacidade de resolução de conflitos aos 6 anos de idade correlaciona-se com a compreensão das emoções quando essas crianças tinham 3 anos (Dunn & Herrera, 1997). Quando o conhecimento das emoções se constitui como componente da cognição social, esta associa-se a uma menor frequência de conflito no brincar (Cutting & Dunn, 2006) e à qualidade e afecto na amizade (Cutting & Dunn, 2006; Dunn & Cutting, 2002). Aos 7 anos, a associação entre o conhecimento das emoções e a aceitação social entre pares é mediada pelas competências sociais (Mostow *et al.*, 2002).

Alguns estudos têm vindo a analisar os défices em termos do conhecimento das emoções. A investigação tem vindo a associar estes défices a interacções menos ricas com os pares (Izard, Schultz, Fine, Youngstrom, & Ackerman, 2000), problemas de comportamento (Izard, 1971; Izard *et al.*, 2001), menor preferência dos pares, menor competência social atribuída pelos professores (Denham, Blair, Schmidt, *et al.*, 2002; Denham *et al.*, 2003; Denham & Holt, 1993; Denham, McKinley, *et al.*, 1990) e maior frequência de comportamentos agressivos (Denham, Caverly, *et al.*, 2002; Hughes *et al.*, 1998). Quando mediados por piores cotações em competência social, associam-se a estatuto social mais negativo na reputação entre pares, com consequências ao nível da rejeição e vitimização (Miller, *et al.*, 2005). As crianças mais sujeitas a ser vítimas dos seus pares ou as que exibem mais comportamentos agressivos correm maiores riscos de inadaptação escolar, delinquência e abuso de drogas (Kochenderfer & Ladd, 2004).

Medidas de nomeação e de reconhecimento das expressões faciais aos 7 anos, em crianças provenientes de contextos de risco (baixo nível de estatuto sócio-económico) mediaram a associação entre a comunicação verbal e a capacidade de interagir com os pares (Izard *et al.*, 2001) e as crianças que foram alvo de abuso foram menos precisas nestas capacidades (Camras *et al.*, 1983). Estas medidas associaram-se a classificações dos professores sobre a competência social, mesmo quando se controlou o temperamento (Izard *et al.*, 2001).

Quando nos estudos se mediu apenas o conhecimento das causas das emoções em situações de contexto emocional, ficaram demonstradas correlações positivas entre este conhecimento e diversos indicadores de bem-estar social e emocional (Denham, McKinley, *et al.*, 1990; Garner *et al.*, 1994) e medidas de competência social (Denham *et al.*, 2003). Por exemplo, nas interacções com irmãos e com pares, em famílias de baixo nível de estatuto socioeconómico, verificaram-se associações positivas entre o conhecimento das causas das emoções e a competência social (Garner *et al.*, 1994). As crianças com cotações mais

elevadas nestas tarefas (medidas como componente da cognição social) negociam melhor as situações entre pares não se envolvendo tanto em conflitos (Hughes *et al.*, 1998) e cooperando mais em brincadeiras partilhadas com os amigos (Dunn & Cutting, 2002). Também os professores e os pais atribuem melhores classificações de comportamento e de julgamento social a crianças que melhor conhecem as causas das emoções (Izard *et al.*, 2000).

As medidas de descentração afectiva enquanto componente da cognição social associaram-se negativamente à frequência de conflito (Cutting & Dunn, 2006) e à regulação da expressão emocional (Garner, 1999). No entanto, em conjunto com o conhecimento das causas das emoções, verificaram-se associações positivas com a regulação da expressão emocional positiva na presença do adulto, relevando assim o seu contributo para a expressão socialmente adequada (Garner & Power, 1996).

Os impactos do conhecimento emocional sobre a aceitação entre pares e sobre o funcionamento social sugerem efeitos bi-direccionais entre estas três componentes do desenvolvimento na idade pré-escolar: O conhecimento emocional associa-se a uma melhor qualidade nas relações interpessoais, que são mais ricas e proporcionam mais oportunidades de aprendizagem social, levando a uma maior aceitação entre pares (Denham, McKinley, *et al.*, 1990; Garner *et al.*, 1994; Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997). Por outro lado, as crianças mais aceites pelos seus pares são mais amigas, mais cooperativas, menos agressivas e menos difíceis (Denham & Holt, 1993), mais capazes de se envolver e organizar actividades em grupo, reconhecendo e regulando melhor a expressão afectiva e emocional (Bost, Vaughn, Washington, Cielinsky, Caya, & Bradbard, 1998).

Na presente investigação, a capacidade de iniciar e manter relações positivas com os pares é acedida através de medidas indirectas de atribuições dos educadores que classificam o comportamento das crianças em agressividade, ansiedade/isolamento social e competência social (LaFrenière & Dumas, 1996) e também de medidas directas, as técnicas sociométricas, que classificam o relacionamento com os pares segundo a sua aceitação e preferência social (Coie *et al.*, 1982; Newcomb e Bukowski, 1983, Vaughn & Waters, 1981).

Segundo LaFreniere e Dumas (1996), a SCBE, Escala de Avaliação do Comportamento e Competência Social é um instrumento que tem vindo a ser muito utilizada nos últimos anos de investigação em contextos educativos e clínicos nos Estados Unidos, Canada e Europa. Os autores criaram uma versão mais pequena desta escala, mantendo as suas características originais e permitindo aos educadores e investigadores uma maior eficiência. A presente investigação utiliza a versão que foi reduzida de 80 a 30 itens e que

pretende captar a qualidade afectiva das relações interpessoais das crianças com os professores e pares.

Relativamente às técnicas sociométricas, estas referem-se a um conjunto de métodos de medida de ligações positivas e negativas entre pessoas num determinado grupo. Segundo Cillensen (2009), têm vindo a ser amplamente utilizados em estudos de relações entre pares através do acesso às “atrações” e às “rejeições” entre crianças. A sua origem foi atribuída a Jacob Levy Moreno (1889-1974), estudante de medicina, pertencente ao círculo psicanalítico de Freud, que pretendia expandir a psicoterapia individual para a psicoterapia em grupo. No entanto, a sua primeira aplicação foi integrada num movimento alargado das Ciências Sociais, no início do século XX, ligado a mudanças sociais significativas. Moreno elaborou um mapa de atrações numa comunidade e o seu primeiro sociograma foi publicado no seu livro de 1934. Para o seu autor, a sociometria foi primeiro uma ferramenta da Psicologia Social, de seguida uma aproximação à psicoterapia de grupo, e finalmente um meio de aceder aos grupos. Um primeiro grupo de investigadores na área do Desenvolvimento Infantil trabalhou na aplicação destes métodos nas relações entre pares. Durante os anos 70, utilizou-se uma grande variedade de métodos, obtendo-se pouco consenso nos seus procedimentos. O consenso surgiu com Coie e Dodge (Coie & Dodge, 1988; Coie *et al.*, 1982) e com Newcomb e Bukowski (1983) que deram origem a uma metodologia *standard* na recolha de dados em salas de aulas a partir dos anos 80, designada de nomeações. Nos procedimentos de Coie e colaboradores (1982), pede-se às crianças para nomearem, de entre as crianças da sua sala de aula, as três de quem gostam mais (“aceitação”) e as três de quem gostam menos (“rejeição”). As nomeações positivas e negativas recebidas por cada criança são normalizadas em função do grupo da sala de aula. A partir destes valores constituem-se duas variáveis de valor contínuo. A preferência social que se obtém através da diferença entre as cotações normalizadas de escolhas positivas e as cotações normalizadas de escolhas negativas. O cálculo final é de novo normalizado. A outra variável é o impacto social, que se obtém de modo semelhante, com a diferença de que as cotações normalizadas de escolhas positivas são adicionadas às cotações normalizadas de escolhas negativas.

Os autores concluíram que as crianças melhor classificadas em preferência social demonstravam fortes associações positivas com suporte social, cooperação e atracção física e negativas com comportamento agressivo e disruptivo, e que as crianças melhor classificadas em impacto social se relacionavam com comportamentos activos e salientes, de valência positiva e negativa (Coie & Dodge, 1982). Com base nestes valores criou-se também uma

medida categorial, o estatuto social: O valor 1 – estatuto de rejeitado (rejeitado por muitos, escolhidos por poucos) - que se obtém se o valor de preferência social for menor do que -1, o valor de nomeações positivas for menor do que 0 e o valor de nomeações negativas for maior do que 0, o valor 2 – estatuto de negligenciado (nem muito escolhido, nem muito rejeitado) - que se obtém se o valor de impacto social for menor do que -1 e o valor das nomeações tanto positivas como negativas forem menores do que 0, o valor 4 – estatuto controverso (escolhido por alguns e rejeitado por outros) – atribuído se os valores de impacto social forem maiores do que 1 e os valores de nomeações forem maiores do que 0, o valor 5 – estatuto de popular (escolhido por muitos, rejeitado por poucos) - que se obtém se o valor de preferência social for maior do que 1, o valor de nomeações positivas for maior do que 0, e o valor de nomeações negativas for menor do que 0, e finalmente o valor 3 – estatuto médio (na média de valores de aceitação e de rejeição), que inclui todas as que não forem classificadas pelos restantes critérios (Coie & Dodge, 1982; Maassen, Linden, & Akkermans, 1997; McCandless & Marshall, 1957; Newcomb & Bukowski, & Pattee, 1993).

No entanto, a pergunta “de quem gostas mais” poderá diferir consoante os objectivos da investigação e constitui o que se denomina como “critério sociométrico” (Cillessen, 2009). Cillessen (2009) refere que Jacob Moreno distinguiu dois tipos de critério sociométrico: O primeiro é uma avaliação subjectiva do outro, o “critério emocional” e inclui categorias do tipo “gostar mais”, “gostar menos”, “melhor amigo”, etc.. O segundo, é uma avaliação de comportamentos ou de reputação observada no outro, o “critério de reputação”, que inclui categorias do tipo “luta mais”, “coopera”, “partilha”, etc..

Para além das nomeações, o método de *ratings* é uma técnica que se baseia no critério sociométrico “como gostas de brincar?” e origina respostas de “muito”, “mais ou menos” e de “pouco” (Cillessen, 2009; Vaughn & Waters, 1981). Apesar de Maassen e colaboradores (1997) salientarem as vantagens da utilização da técnica de *ratings*, referindo que a informação obtida é mais completa do que quando as respostas são dadas num formato exclusivamente dicotómico como o das nomeações, torna-se pouco praticável quando os grupos de crianças são muito grandes.

A segunda técnica que também foi usada no nosso estudo é a de comparação entre pares, pela qual se apresentam às crianças todos as díades de pares possíveis da sua sala de aula, pedindo-lhes para indicar de entre duas crianças que se apresentam em simultâneo, qual a que melhor se enquadra no critério sociométrico. A cotação final de atribuições feitas para cada uma das crianças é também transformada num valor normalizado em função da sala de

aula. Vaughan e colaboradores (Vaughn *et al.*, 2009) utilizaram uma média entre as cotações obtidas pela técnica de nomeação e pela técnica de comparação entre pares para calcular o valor da variável aceitação social, a qual integra o constructo de competência social definido pelos autores e atrás transcrito (Vaughn *et al.*, 2009). A investigação tem vindo a relacionar as técnicas sociométricas com o comportamento social (Asher, 1983; Coie *et al.*, 1982; Newcomb & Bukowski, 1983; Newcomb, Bukowski, & Patte, 1993; Vaughn *et al.*, 2009; Vaughn & Waters, 1981). Por exemplo, o estatuto social de rejeitado associou-se a elevados níveis de agressividade e de evitamento social e baixos níveis de sociabilidade e de capacidades cognitivas. O estatuto social de negligenciado associou-se a menor nível de agressividade, mas também de sociabilidade, e as crianças classificadas de controversas, apesar de apresentarem elevados níveis de agressividade e de comportamento disruptivo, também apresentaram níveis elevados de competências sociais e cognitivas, comportamento pró-social e de líder social (Coie & Dodge, 1988; Coie *et al.*, 1982; Newcomb & Bukowski, 1993). No entanto, Cillessen (2009) esclarece que uma técnica sociométrica mede numa determinada criança, um determinado critério, em relação ao grupo em que se está a medir. A consistência entre grupos para esse critério poderá generalizar-se e associar-se a características mais estáveis do desenvolvimento dessa criança.

O objectivo do segundo estudo é o de analisar as relações entre as variáveis de comportamento social, aceitação e preferência social e do conhecimento das emoções. Para tal se utiliza a SCBE, Escala de Avaliação do Comportamento e Competência Social de LaFreniere e Dumas (1996) e as técnicas sociométricas (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982; Newcomb e Bukowski, 1983, Vaughn & Waters, 1981). Para aceder ao conhecimento das emoções, são aplicadas as tarefas das entrevistas relativas à adaptação Portuguesa do *Affect Knowledge Test, AKT* (Denham, 1986), Teste de Conhecimento das Emoções (Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2006).

As hipóteses em estudo são: (a) As crianças mais preferidas pelos seus pares conhecem melhor as emoções, (b) as crianças com maior atribuição pelas educadoras de competência social conhecem melhor as emoções, (c) o conhecimento das emoções medeia a relação entre a competência social e a aceitação ou a preferência social, (d) crianças rejeitadas e negligenciadas conhecem menos as emoções.

5. MÉTODO

5.1. Participantes

Para o estudo de adaptação do *Affect Knowledge Test*, *AKT* (Denham, 1986) participam 160 crianças de maioria étnica caucasiana, com idades compreendidas entre os 41 e os 73 meses, ($M = 57.29$; $DP = 8.99$), sendo 68 do género feminino e 92 do género masculino, que à data frequentavam 8 salas de 5 Instituições da rede particular de ensino no Concelho de Castelo Branco, Leiria, e Oeiras. De entre 87 crianças retiradas desta amostra, 36 raparigas e 51 rapazes, 78.1 % despendia 8 ou mais horas no Jardim-de-infância ($M = 8.16$; $DP = 1.55$). A idade média das mães foi de 34 anos ($M = 33,78$; $DP = 7.79$) e a idade média dos pais foi de 35 anos ($M = 35.36$; $DP = 9.29$). 34,3 % das mães e 36.6 % dos pais tinham elevados níveis de habilitações literárias, indicadas através dos anos de escolaridade (Mães – $M = 11.70$; $DP = 4.70$), (Pais – $M = 10.94$; $DP = 5.30$).

Para o estudo que relaciona o conhecimento das emoções com a qualidade da relação entre pares participam 122 crianças de maioria étnica caucasiana, de cinco anos de idade, sendo 53 do género feminino e 69 do género masculino, que à data frequentavam Instituições da rede particular de ensino no Concelho de Oeiras. De entre 66 crianças retiradas desta amostra, 29 raparigas e 37 rapazes, 66.7 % despendia 8 ou mais horas no Jardim-de-infância ($M = 7.98$; $DP = 1.46$). A idade média das mães foi de 36 anos ($M = 36,05$; $DP = 3.74$) e a idade média dos pais foi de 38 anos ($M = 38.11$; $DP = 5.73$). 65.1 % das mães e 63.9 % dos pais tinham elevados níveis de habilitações literárias, indicadas através dos anos de escolaridade (Mães – $M = 15.11$; $DP = 2.85$), (Pais – $M = 14.66$; $DP = 3.42$).

5.2. Instrumentos

5.2.1. Teste do Conhecimento das Emoções

A adaptação Portuguesa do *Affect Knowledge Test*, *AKT* (Denham, 1986), Teste de Conhecimento das Emoções (Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2006) avalia 4 dimensões de competências do conhecimento das emoções. O material do instrumento inclui fantoches com faces amovíveis representando cada uma das emoções básicas primárias (alegria, tristeza, raiva e medo). As tarefas incluídas neste teste distribuem-se nas seguintes dimensões: (a) Nomeação das emoções através das expressões faciais, (b) reconhecimento das

emoções através das expressões faciais, (c) conhecimento das causas das emoções desencadeadas em situações típicas, (d) descentração afectiva em situações atípicas.

A dimensão de nomeação das emoções através do seu rótulo verbal, composta por 4 tarefas, avalia a capacidade da criança nomear emoções com base nas expressões faciais, enquanto, que o reconhecimento das emoções, igualmente composta por 4 tarefas, analisa a capacidade da criança identificar uma emoção através da sua expressão facial e com base no seu rótulo verbal.

O conhecimento das situações emocionais é avaliado em diversas situações de contexto emocional, descritas em 20 vinhetas, cujos protagonistas são personalizados por fantoches, utilizando-se para tal a mímica gestual, facial e vocal do administrador. Os fantoches são dois irmãos, um do género masculino e outro de género feminino e, a respectiva mãe, sendo o género do fantoche escolhido em função do género da criança em presença. A avaliação da resposta é feita em função da escolha que a criança faz da face representativa da emoção adequada a cada uma das situações.

As situações de contexto emocional medem: (a) Causas das emoções, (b) descentração afectiva. As causas das emoções, contempladas nas primeiras 8 vinhetas, foram concebidas de forma a desencadear reacções emocionais inequívocas, tais como a alegria ao comer um gelado ou o medo de um pesadelo (Denham, 1998). As situações de descentração afectiva, apresentadas nas restantes 12 vinhetas, foram concebidas de forma a suscitar duas emoções alternativas, de acordo com a subjectividade do sujeito, como, por exemplo, ficar alegre ou com medo de ir nadar para a piscina (Denham, 1998). Quanto a estas últimas, algumas situações podem evocar emoções com diferentes valências, positivas ou negativas, enquanto outras, podem activar uma de entre duas emoções negativas. As causas das emoções avaliam a capacidade da criança em compreender as causas das emoções em situações típicas. A descentração afectiva avalia a mesma capacidade em situações ambíguas, quando os estados internos do fantoche são diferentes dos da própria criança em situações semelhantes.

As respostas a todas as tarefas são cotadas com “3” pontos para a escolha correcta, “2” pontos sempre que a valência afectiva positiva/negativa é correctamente atribuída (e.g., “triste” em vez de “raiva”) e “1” para uma escolha totalmente incorrecta.

5.2.2. Escala de Avaliação do Comportamento e Competência Social

Utilizou-se a versão reduzida da Escala de Avaliação do Comportamento e Competência Social (LaFreniere & Dumas, 1996; Santos & Veríssimo, 2008). A Escala compõe-se de três dimensões: A competência social (SC) (incluindo os itens 13, 15, 17, 19, 20, 22, 24, 26, 27 e 30), a agressividade (A) (incluindo os itens 3, 4, 5, 10, 11, 16, 18, 25, 28 e 29), a ansiedade/ isolamento social (I) (incluindo os itens 1, 2, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 21 e 23). Os seus itens são cotados com os valores entre “1” e “6”. A Escala foi respondida pelas educadoras responsáveis pelas salas das crianças, tendo-se obtido valores de consistência interna aceitáveis: Para a dimensão de competência social, o valor de Alfa de *Cronbach* foi de .73. Para a dimensão de agressividade, o valor de Alfa de *Cronbach* foi de .75, e para a dimensão de ansiedade/isolamento social, obteve-se o valor de .73.

5.2.3. Técnicas Sociométricas

Foram utilizadas duas medidas sociométricas. A primeira foi a de nomeação (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982; Newcomb e Bukowski, 1983, Vaughn & Waters, 1981). É uma medida sociométrica que consiste na designação de escolhas positivas e negativas. As escolhas positivas obtêm-se a partir dos três primeiros pedidos para que a criança escolha (a partir das fotografias dos colegas) a criança “de quem gosta mais?” (três primeiras escolhas positivas). As escolhas negativas seguem o mesmo critério, alterando o pedido para que a criança escolha o colega “de quem gosta menos” (três escolhas negativas). Por fim, pede-se às crianças que selecionem as restantes, uma a uma, pelo critério “de quem mais gosta?” até se terem esgotado todas as possibilidades. Estas últimas escolhas permitem obter mais informações sobre cada criança. A preferência social relativa a cada criança é calculada através da diferença entre a totalidade de frequência de escolhas positivas e a totalidade de frequência de escolhas negativas feitas pelos seus pares. Este valor é de seguida normalizado em função da amostra da sala de pertença da criança.

A segunda medida é a de comparações de pares (Vaughn & Waters, 1981) que utiliza o critério “de quem gosta mais?”. Pede-se a cada criança que escolha um colega de entre dois representados em fotografias que são apresentadas sequencialmente em folhas de *Power Point*. No seu conjunto, as fotografias das díades da sala compõem todas as díades possíveis desse grupo (i.e., $n * \frac{(n-1)}{2}$). O valor referente a esta medida tem por base o total atribuído por todos os pares a cada criança, dividido pela quantidade das crianças da sala, ao qual se

retira a própria criança. De seguida este valor é normalizado em função do grupo de sala de aula a que a criança pertence.

5.3. Procedimento

5.3.1. Teste do Conhecimento das Emoções

O procedimento consiste numa entrevista executada com base no material, procedimentos e tarefas providenciados pela sua autora Susanne Denham (Denham, 1986). Aplicou-se individualmente por um administrador previamente preparado para a sua utilização de acordo com as instruções traduzidas a partir do seu manual (Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2006).

Nas tarefas de nomeação das emoções através do seu rótulo verbal, o administrador baralha as quatro faces amovíveis do fantoche de um dos irmãos (o correspondente ao género da criança em presença), após o que as coloca em linha, em frente à criança, questionando uma a uma: “O que sente esta cara?”. As crianças indicam os nomes de cada uma das emoções. Antes das tarefas de reconhecimento das emoções através das suas expressões faciais, o administrador baralha de novo as faces, coloca-as de igual forma em linha à frente da criança e questiona-a para cada uma das faces: “Qual a cara que está a sentir (alegria/tristeza/raiva/medo)?”. As crianças apontam para a face desenhada com a expressão da emoção que consideram adequada.

Antes da utilização dos fantoches para a representação das situações de causas das emoções e de descentração afectiva, o administrador fornece uma breve explicação, nomeando cada emoção em simultâneo com a sua representação através da mímica gestual, facial, vocal e corporal do modo *standard* de expressão de cada uma dessas emoções.

Nas tarefas de causas das emoções e de descentração afectiva, o administrador apresenta as situações usando o mesmo tipo de mímica, concluindo com a seguinte questão: “Como se sente o fantoche?”. É então pedido à criança para colocar no fantoche a face com a emoção mais adequada. De seguida, o administrador pede à criança para atribuir o rótulo verbal a essa emoção, embora esta resposta não seja incluída na cotação. Para a descentração afectiva é pedido aos pais e educadoras que preencham previamente um questionário, no qual é indicado qual seria a experiência emocional típica do seu educando, em cada uma das situações descritas nas 12 vinhetas. Nas tarefas de descentração afectiva, a expressão emocional do fantoche não corresponde à emoção que os pais indicam como sendo a que provavelmente seria vivenciada pelo seu filho (a) naquelas circunstâncias.

Todas as questões foram inicialmente traduzidas e discutidas em grupo. Realizámos um pré teste junto de algumas crianças de forma a verificar se a formulação e o material era o mais adequado. No final do pré teste, decidimos com o acordo da autora retirar a 12ª resposta, correspondente a uma situação cuja reflexão ética nos fez decidir pela sua não aplicação às crianças da nossa amostra. A situação é descrita através da frase “*O avô Joaquim morreu e não o poderás voltar a ver*”. Finalmente, retirámos a 6ª resposta, dado que pretendemos que o questionário possa ser respondido quer pela mãe quer pela educadora, uma vez que no pré teste verificámos que a taxa de resposta da mãe era baixa. Esta alteração foi discutida e aprovada pela autora do instrumento.

5.3.2. Escala de Avaliação do Comportamento e Competência Social

A Escala de Competência Interpessoal (SCBE – LaFreniere & Dumas, 1996) é preenchida pelas educadoras das salas de aula frequentadas pelas crianças.

5.3. 3. Técnicas Sociométricas

Os dados foram recolhidos por dois observadores previamente formados. Cada criança é entrevistada individualmente, correspondendo cada tarefa a um momento de observação. As instruções dadas às crianças são idênticas, bem como a ordem de apresentação das tarefas (i.e., 1. Nomeação, 2. Comparação de pares). Para a tarefa de nomeação, apresenta-se à criança o conjunto de fotografias dos pares da sua sala, pedindo para esta nomear cada uma das crianças fotografadas. Fica assim confirmado que a criança reconhece todos os seus pares através das respectivas fotografias. De seguida, pede-se para ela identificar o colega “de quem mais gosta”. Repete-se este pedido mais duas vezes, assinalando as suas três escolhas mais positivas. Segue-se o pedido para identificar o colega “de quem gosta menos”. De igual forma se repete este pedido mais duas vezes, assinalando as suas três escolhas negativas. Finalmente pede-se para a criança escolher de acordo com o critério “de quem gosta mais” até esgotar as fotografias de todos os pares da sala. Sempre que a criança escolhe uma fotografia, esta é retirada da sua frente.

A comparação entre pares consiste numa tarefa de comparação das crianças duas a duas, perfazendo o número total de comparações num grupo de dimensão n , o valor de $n * \frac{(n-1)}{2}$. Neste sentido, preparam-se fotografias agrupadas duas a duas em suporte eletrónico através do *Power Point*, em que cada fotografia da criança surge na parte esquerda e direita das folhas em igual quantidade de vezes. Organiza-se a ordem de apresentação de

modo a que nenhuma criança seja mostrada duas vezes antes de se mostrar todas as crianças da sala.

6. RESULTADOS

6.1. Estudo 1: O conhecimento das emoções

6.1.1. Análise exploratória dos dados

Da análise exploratória dos dados, foram encontrados dados omissos que representaram 1,82% das observações. Foi efectuado o diagnóstico de aleatorização destes dados utilizando o método de comparação entre as observações válidas e não válidas recomendado por Hair, Anderson, Tatham, e Black (1995). Seguindo os procedimentos dos autores, foi analisado se existiriam diferenças significativas entre as amostras relativas ao itens quando preenchidos e as amostras relativas às suas observações inválidas, para todos os itens com pelo menos um dado inválido. Foi encontrada uma diferença significativa num item, mas este tinha apenas uma observação não válida. Em relação aos restantes ficou demonstrado não existir diferenças significativas, devendo-se estas ao acaso. Sendo assim, os dados omissos do estudo foram reconstituídos através do cálculo da média dos valores observados no item respectivo.

Foi realizada a análise dos dados extremos (*outliers*), tanto univariados como multivariados, não se tendo encontrado uma melhor qualidade de ajustamento do modelo quando foram retirados esses dados. Deste modo, foi decidido inclui-los.

6.1.2. Tratamento de validação

Para a confirmação da estrutura hierárquica multidimensional da adaptação Portuguesa do *Affect Knowledge Test* (Denham, 1986), Teste do Conhecimento das Emoções (Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2006), foi utilizado um modelo de Análise Factorial Confirmatória, que consiste num procedimento de estimação do programa AMOS 19. Trata-se de um modelo de primeira ordem desenhado para testar a multidimensionalidade de um construto teórico, neste caso o conhecimento das emoções. Esta análise é usualmente utilizada em Ciências do Comportamento quando se estudam constructos teóricos não directamente observáveis, variáveis latentes ou factores. Não sendo directamente observáveis, estas variáveis são operacionalmente definidas em termos das variáveis observáveis ou indicadores das latentes, que se supõe, as irão reflectir.

As intercorrelações observadas entre a totalidade dos seus indicadores podem explicar-se por um conjunto de factores comuns (variáveis latentes) e por um conjunto de factores específicos (resíduos) que justificam a variação residual específica de cada indicador.

A análise factorial tem por base o cálculo de uma matriz de correlações populacionais estimadas a partir da matriz de correlações amostrais (Maroco, 2007) e as análises de regressão linear dos factores nos indicadores. Avalia o nível de associação entre os indicadores (variáveis observáveis) e os respectivos factores (variáveis latentes) amostrais, bem como os valores de coeficiente de regressão dos factores nos indicadores do modelo em hipótese estimado. Adicionalmente informa sobre as correlações entre os factores que explicam o construto teórico (Byrne, 2010). A Análise Factorial Confirmatória dos quatro factores ou dimensões teóricas definidas pela autora no teste de origem, *Affect Knowledge Test, AKT* (Denham, 1986) obedeceu à seguinte configuração entre factores/dimensões e respectivos indicadores: (a) Nomeação (alegria, tristeza, raiva) composta por três itens, (b) reconhecimento (alegria, tristeza, raiva, medo) composta por 4 itens, (c) Causas (alegria1, tristeza1, raiva1, medo1, alegria2, tristeza2, medo2, raiva2) composta por 8 itens, (d) descentração afectiva (2 itens para as emoções alternativas entre alegria e tristeza, 2 itens para as emoções alternativas entre alegria e raiva, 1 item para as emoções alternativas entre alegria e medo, 2 itens para as emoções alternativas entre tristeza e raiva, 2 itens para as emoções alternativas entre raiva e medo e 1 item para as emoções alternativas entre tristeza e medo).

6.1.3. Análise de fiabilidade

Para a Análise de Fiabilidade foi aplicado o coeficiente *Alpha de Cronbach* e, para a análise da multidimensionalidade do AKT recorreu-se à Análise Factorial Confirmatória das suas dimensões com utilização do método de estimação de Mínimos Quadrados não Ponderados (*Unweighted Least Squares, ULS*). A análise realizada mostrou que a dimensão de nomeação obteve um valor do *Alpha de Cronbach* ($\alpha = .51$), valor não aceitável, que obrigou a eliminar o item 4 referente à emoção de medo, obtendo-se então o valor de ($\alpha = .62$). Enquanto incluído, o seu peso factorial de .13 também assinalou a necessidade de o excluir deste estudo. Todos os restantes itens desta dimensão obtiveram, neste modelo, pesos factoriais superiores a .52. Para a dimensão de reconhecimento, obteve-se o valor do *Alpha de Cronbach* ($\alpha = .72$), que se considera um valor moderado, contendo pesos factoriais superiores a .46. A consistência interna da dimensão de causas das emoções foi obtida pelo valor moderado de *Alpha de Cronbach* ($\alpha = .79$), tendo todos os seus itens pesos factoriais superiores a .35. Na dimensão de descentração afectiva, o valor de *Alpha de Cronbach* ($\alpha = .85$) demonstra uma fiabilidade elevada, bem como os respectivos pesos factoriais superiores a .54. Obteve-se o valor de *Alpha de Cronbach* ($\alpha = .90$) para a globalidade da medida, valor considerado elevado.

6.1.4. Análise Factorial Confirmatória

Fizeram-se regredir os factores em 25 indicadores de modo a demonstrar os efeitos directos dos factores nos indicadores ou variáveis observáveis. As estimativas estatísticas destes efeitos fornecem os pesos factoriais interpretados como coeficientes de regressão tanto na sua forma normalizada, como não normalizada. Aos indicadores associaram-se resíduos que representam a variação residual específica de cada indicador. São 28 os indicadores ou itens da versão original. O item 4 foi eliminado por motivos ligados à consistência interna já anteriormente referidos. O sexto item do factor descentração afectiva foi eliminado dada a baixa taxa de resposta das mães a um questionário de preenchimento prévio. E o décimo segundo item do factor de descentração afectiva foi eliminado como resultado de ponderação ética acerca da adequação da pergunta a crianças desta faixa etária, como já referido no procedimento.

As variâncias dos primeiros itens de cada factor foram igualladas a 1. Para a estimação de parâmetros foi utilizado, primeiro, o método de Máxima Verosimilhança (*Maximum Likelihood*, ML). Onde S representa a matriz de covariância das variáveis observadas da amostra e $\Sigma(\Theta)$ a matriz de covariância das variáveis estimadas do modelo em hipótese, o estimador de Máxima Verosimilhança é o vector de argumentos que minimiza a função de discrepância entre as duas matrizes $F[S - \Sigma(\Theta)]$. Tem como assumpção a distribuição normal multivariada das variáveis observadas e é assintoticamente eficiente. É também sensível ao tamanho da amostra e ao número de indicadores por variável latente (deverá ser superior a dois) (Byrne, 2010).

O resultado da análise dos valores de *skweness* e de *kurtosis* forneceu uma valor de *skweness* superior a ($|3|$), embora todos os valores de *kurtosis* fossem inferiores a ($|8|$). Estes são os valores absolutos de referência apontados por Kline (2005) como valores extremos a partir dos quais se considera a quebra do pressuposto da normalidade. Foi confirmado com os resultados do teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov onde se concluiu da não normalidade univariada das distribuições das variáveis observáveis. Confirmando as conclusões anteriores, o valor do índice de estimação normalizada de Mardia foi de 54.59. Quando o seu valor é superior a 5, o índice indica uma distribuição multivariada não normal dos dados (Byrne, 2010, p. 104). Estas conclusões conduziram à inclusão da utilização do método de estimação de Mínimos Quadrados não Ponderados (*Unweighted Least Squares*, ULS), apontado por Hoyle (1995) como menos sensível ao efeito da não normalidade dos dados. Não sendo assintoticamente eficiente, significa que a variância não é mínima à

medida que a dimensão da amostra aumenta. É um método que estima os parâmetros que minimizam a diferença entre a soma dos quadrados da matriz residual estimada no modelo em hipótese, e a soma dos quadrados da matriz residual observada na amostra (Kline, 2005). Assim, obtiveram-se resultados estimados para ambos os métodos. Apenas o método ML permite o teste estatístico formal de Qui-Quadrado (χ^2) da equivalência entre a matriz de covariância estimada e a matriz de covariância observada (Hoyle, 1995). Para avaliar o ajustamento do modelo aos dados, foram considerados os indicadores do teste de χ^2 e de razão $\chi^2/g.l.$ (Qui-Quadrado/graus de liberdade) em que a rejeição da hipótese nula ($p < .05$) significa que o modelo não se ajusta aos dados.

Para além da estatística do χ^2 que testa a função de discrepância através da hipótese nula (H_0), foram considerados os seguintes índices absolutos de análise da qualidade do modelo *per se*, sem comparação com outros modelos: (RMR), média quadrática residual, que avalia o ajustamento entre a matriz de variâncias e covariâncias do modelo em hipótese (S) e a matriz de variâncias e covariâncias da amostra $[\Sigma(\Theta)]$ através do valor médio entre todos os valores normalizados de resíduos. O índice de bondade de ajustamento (GFI), quantidade relativa de variância e covariância de S que é explicada conjuntamente por $\Sigma(\Theta)$ e o índice de bondade de ajustamento corrigido (AGFI), o qual difere do GFI pelo facto de se ajustar ao número de graus de liberdade do modelo em hipótese (Hoyle, 1995; Byrne, 2010).

Foram também considerados índices relativos que avaliam a qualidade do modelo em hipótese relativamente aos modelos de independência (sem quaisquer relações entre as variáveis observadas) e/ou saturado (todas as variáveis observadas estão correlacionadas): Índice de ajustamento normalizado (NFI) que analisa a qualidade do modelo em hipótese relativamente ao modelo de independência e que se sabe subestimar o seu valor assintótico em amostras de pequena dimensão, e o índice de ajustamento comparativo (CFI), que já tem em conta a dimensão da amostra (Byrne, 2010).

Considerou-se o índice de parcimónia relacionado com o GFI, (PGFI). E os índices de parcimónia associados ao NFI e ao CFI, (PNFI) e (PCFI), bem como o índice ratio de parcimónia (PRATIO). Estes incluem uma penalização devida à complexidade do modelo e apresentam valores normalmente inferiores a .90. Com excepção do RMR, todos os índices absolutos e relativos variam entre 0 a 1. O valor .90 é largamente aceite como ponto de corte na conclusão de dados consistentes e, o valor .95 é considerado indicativo de um ajustamento muito bom (Hoyle, 1995; Byrne, 2010). O índice de parcimónia média quadrática, RMR, deverá apresentar valores inferiores a .05 para indicar um nível de equivalência bom, e níveis

entre .05 e .08 para indicar um nível de equivalência razoável (Byrne, 2010). O índice (RMSEA) é uma estatística de ajustamento que reflecte a raiz quadrada da média do erro de estimativa, cujos valores aceitáveis poderão ir até .05 como indicador de bom ajustamento, e até .08, como indicador de ajustamento razoável. O índice (PCLOSE) é o valor p do teste de ajustamento aos dados e deverá ser superior a .05 (Byrne, 2010). Finalmente analisaram-se os valores críticos de Hoelter (Byrne, 2010) que incidem mais sobre a adequação do tamanho da amostra, e que deverão ser superiores a 200.

Tendo em conta a dimensão da amostra ($N = 160$), o elevado número de variáveis observáveis e a violação do pressuposto de normalidade multivariada, o método de estimação dos Mínimos Quadrados não Ponderados (*Unweighted Least Squares, ULS*) pareceu-nos o mais adequado para os dados em estudo. Do seu cálculo foi excluída a análise dos valores das estatísticas do teste de Qui-Quadrado (χ^2) e do RMSEA, bem como dos valores críticos de Hoelter por deixarem de ter significado neste método. Foi então possível comparar os valores de peso factorial e de qualidade de ajustamento para cada um dos métodos de estimação, Máxima Verosimilhança (*Maximum Likelihood, ML*) e Mínimos Quadrados não Ponderados (*Unweighted Least Squares, ULS*).

Tabela 1

Índices de Ajustamento do Modelo Hierárquico Multidimensional em Hipótese

	ML	ULS
χ^2	g.l. 269	----
$\chi^2/g.l.$	2.5	----
CFI	.74	----
RMR	.03	.03
GFI	.76	.95
AGFI	.71	.94
PGFI	.63	.79
NFI	.63	.92

Nota: Método de estimação: Máxima Verosimilhança (*Maximum Likelihood, ML*), Mínimos Quadrados não Ponderados (*Unweighted Least Squares, ULS*)

(a continuar)

Tabela 1

Índices de Ajustamento do Modelo Hierárquico Multidimensional em Hipótese

	ML	ULS
RFI	.59	.91
PRATIO	.90	.90
PNFI	.57	.83
PCFI	.66	-----
RMSEA	.10	-----
PCCLOSE	.00	-----
HOELTER .05/.01	75/79	-----

Nota: Método de estimação: Máxima Verosimilhança (*Maximum Likelihood, ML*), Mínimos Quadrados não Ponderados (*Unweighted Least Squares, ULS*)

A Tabela 1 mostra os valores dos indicadores de ajustamento para as Análises Factoriais Confirmatórias aplicadas ao modelo hierárquico multidimensional em hipótese, para ambos os métodos de cálculo: Máxima Verosimilhança (*Maximum Likelihood, ML*) e Mínimos Quadrados não Ponderados (*Unweighted Least Squares, ULS*).

Tal como se pode verificar, o valor *p* referente ao teste de ajustamento do modelo rejeita a hipótese de adequação do modelo quando se utiliza o método de Máxima Verosimilhança (*Maximum Likelihood, ML*). Apresenta índices relativos e absolutos com valores inferiores aos aceitáveis e índices de parcimónia demasiado elevados. No entanto, os valores obtidos com o estimador Mínimos Quadrados não Ponderados (*Unweighted Least Squares, ULS*), demonstram uma representação adequada dos dados, com indicação de um bom nível de ajustamento.

A Análise Factorial Confirmatória com utilização do método de estimação de Máxima Verosimilhança (*Maximum Likelihood, ML*) aplicada ao modelo em hipótese obteve índices indicativos de um ajustamento medíocre à amostra em referência ($\chi^2/g.l. = 2.45$, CFI = .74, GFI = .76, AGFI = .71, PGFI = .63, NFI = .63, RFI = .59, PRATIO = .90, PNFI = .57, PCFI = .66, RMSEA = .10, $P[rmsea \leq .05] < .00$). Com utilização do método de estimação Mínimos Quadrados não Ponderados (*Unweighted Least Squares, ULS*) os índices obtidos (RMR = .03, GFI = .95, AGFI = .94, PGFI = .79, NFI = .92, RFI = .91, PRATIO = .90, PNFI = .83) demonstraram a adequação dos dados à amostra deste estudo com indicação de um bom nível de ajustamento.

Na tabela 2 apresentam-se os pesos factoriais ou coeficientes de regressão dos efeitos das dimensões nas diversas tarefas do Teste do Conhecimento das Emoções.

Tabela 2

Pesos Factoriais Normalizados do Modelo Hierárquico Multidimensional em Hipótese

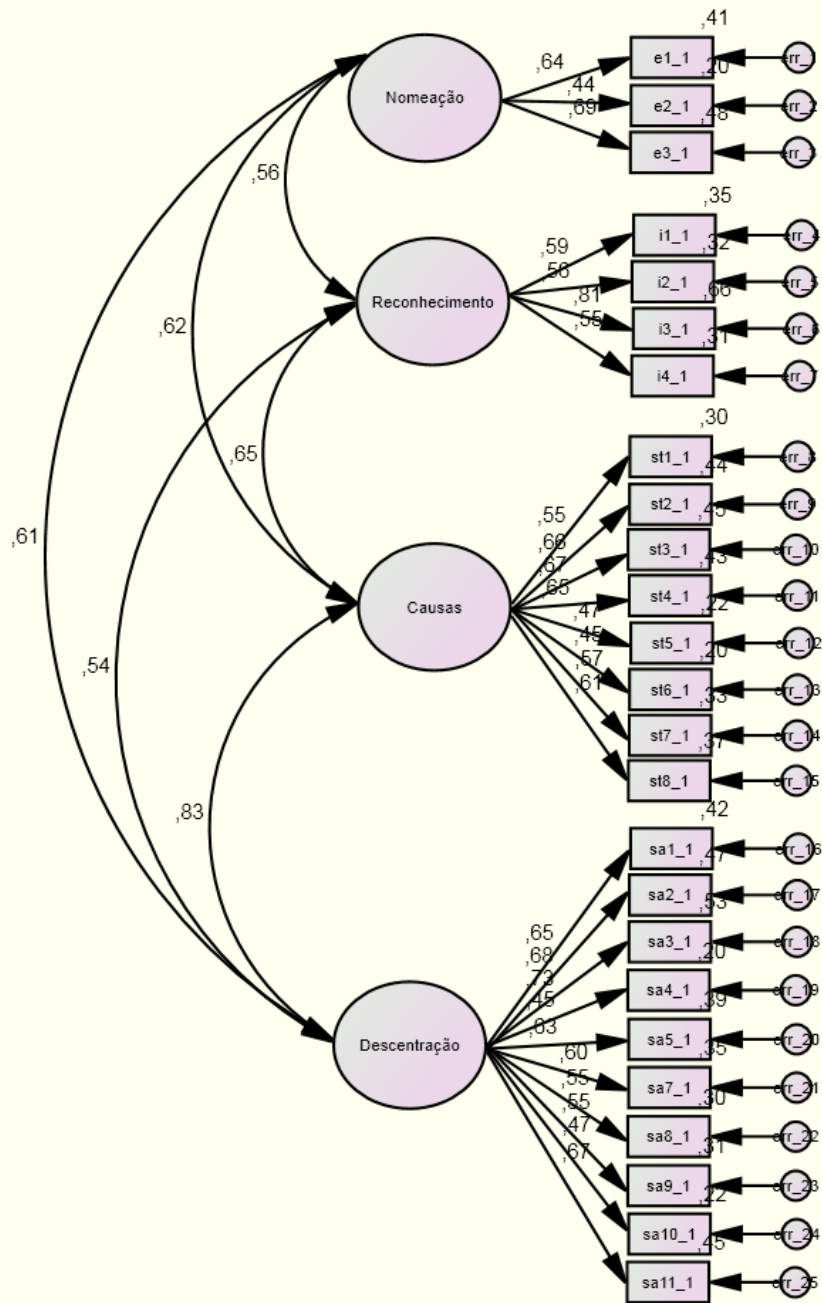
		ML	ULS
	Nomeação		
E1	Alegria	.70	.64
E2	Tristeza	.49	.45
E3	Raiva	.63	.69
	Reconhecimento		
I1	Alegria	.48	.59
I2	Tristeza	.71	.56
I3	Raiva	.76	.81
I4	Medo	.60	.55
	Causas		
St1	Alegria	.52	.55
St2	Tristeza	.70	.66
St3	Raiva	.75	.67
St4	Medo	.70	.65
St5	Alegria	.39	.47
St6	Tristeza	.44	.45
St7	Medo	.60	.57
St8	Raiva	.58	.61
	Descentração		
Sa1	Alegria-Tristeza	.70	.65
Sa2	Alegria-Tristeza	.60	.68
Sa3	Alegria-Raiva	.70	.73
Sa4	Alegria-Raiva	.48	.45
Sa5	Medo-Alegria	.60	.63
Sa7	Raiva-Tristeza	.66	.60
Sa8	Raiva-Tristeza	.62	.55
Sa9	Raiva-Medo	.57	.55
Sa10	Raiva-Medo	.50	.47
Sa11	Tristeza-Medo	.61	.67

Nota: Método de estimação: Máxima Verosimilhança (*Maximum Likelihood, ML*),
Mínimos Quadrados não Ponderados (*Unweighted Least Squares, ULS*)

A Figura 1 apresenta o gráfico do modelo de dados que derivou da Análise Factorial Confirmatória executada através do Software AMOS 19.

Figura 1

Esquema do Modelo Hierárquico Multidimensional em Hipótese



Como se pode observar, confirmaram-se correlações positivas e estatisticamente significativas entre todas as dimensões do modelo multidimensional em hipótese quando estas foram calculadas através do método dos Mínimos Quadrados não Ponderados (*Unweighted Least Squares, ULS*).

Entre a nomeação e o reconhecimento ($r = .56, p < .00$). Entre a nomeação e causas ($r = .62, p < .00$). Entre a nomeação e a descentração afectiva ($r = .61, p < .00$). Entre o reconhecimento e as causas ($r = .65, p < .00$). Entre o reconhecimento e a descentração afectiva ($r = .54, p < .00$). E entre a dimensão de causas e a de descentração afectiva ($r = .83, p < .00$).

Tabela 3

Correlações Entre Dimensões Individuais Teóricas (SPSS)

Tarefas	Nomeação	Reconhecimento	Causas	Descentração
Nomeação	-----	.56**	.62**	.61**
Reconhecimento		-----	.65**	.54**
Causas			-----	.83**
Descentração				-----

** p < .01

Nas análises de apuramento de resultados significativos dos dois estudos presentes nesta investigação, utilizámos para a avaliação da magnitude dos efeitos, os critérios de Cohen (1988): $d = .20$ ou r ou $f = .10$ - baixa ou fraca magnitude, $d = .50$ ou $r = .30$ ou $f = .25$ - moderada ou média magnitude, $d = .80$ ou $r = .50$ ou $f = .40$ - forte ou elevada magnitude. De acordo com a equivalência a valores de r , os valores de $R^2 = .01$ foram considerados de fraca ou baixa magnitude, os valores de $R^2 = .09$, de moderada ou média magnitude, e os valores de $R^2 = .25$ de forte ou elevada magnitude. De acordo com a equivalência descrita pelos autores dos valores de f a valores de $\eta = \sqrt{\frac{f^2}{1+f^2}}$, considera-se o valor de $\eta = .10$ ou de $\eta_p^2 = .01$, um efeito de fraca ou baixa magnitude, o valor de $\eta = .24$ ou de $\eta_p^2 = .06$, um efeito de moderada ou média magnitude, e o valor de $\eta = .37$ ou de $\eta_p^2 = .14$, como efeito de forte ou elevada magnitude.

A Tabela 3 apresenta os valores de coeficientes de correlações de *Pearson* entre as variáveis quando obtidas como constructos separados. Os valores dos efeitos (R^2)

demonstraram que as correlações das dimensões entre si ou são fortes ou moderadas. Entre a dimensão de nomeação e de reconhecimento, ($r = .56, p < .00, 99\% \text{ IC } [.42, .84], \text{Potência} = 1, R^2 = .31, 99\% \text{ IC } [.18, .70]$), de nomeação e a de causas, ($r = .41, p < .00, 99\% \text{ IC } [.23, .65], \text{Potência} = 1, R^2 = .17, 99\% \text{ IC } [.06, .42]$), de nomeação e de descentração afectiva, ($r = .40, p < .00, 99\% \text{ IC } [.21, .63], \text{Potência} = 1, R^2 = .16, 99\% \text{ IC } [.05, .39]$). Entre a dimensão de reconhecimento e a dimensão de causas, ($r = .49, p < .00, 99\% \text{ IC } [.33, .75], \text{Potência} = 1, R^2 = .24, 99\% \text{ IC } [.11, .56]$) e entre a dimensão de reconhecimento e a de descentração afectiva, ($r = .41, p < .00, 99\% \text{ IC } [.23, .65], \text{Potência} = 1, R^2 = .17, 99\% \text{ IC } [.06, .42]$). E entre a dimensão de causas e a de descentração afectiva, ($r = .69, p < .00, 95\% \text{ IC } [.64, 1.00], \text{potência} = 1, R^2 = .48, 95\% \text{ IC } [.42, 1.00]$).

6.1.5. Análise de sensibilidade relativa às competências

Para avaliar os efeitos do género e idade sobre as competências do conhecimento das emoções utilizaram-se ANOVAS Two Way. Os valores de n e das respectivas médias e desvios padrão são apresentados por idade e género na Tabela 4.

Tabela 4

Médias e Desvios Padrões das Dimensões/ Género/Idade

	<i>N</i>	Nomeação		Reconhecimento		Causas		Descentração		Total Emoções	
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Feminino											
3 anos	10	1.77	.67	2.18	.79	2.44	.47	2.43	.51	2.31	.42
4 anos	27	2.33	.50	2.63	.57	2.76	.36	2.70	.32	2.67	.31
5 anos	31	2.65	.43	2.67	.57	2.86	.30	2.83	.24	2.79	.25
Total	68	2.39	.57	2.58	.62	2.76	.37	2,72	.34	2.68	.34
Masculino											
3 anos	20	2.12	.66	2.62	.49	2.58	.43	2.49	.44	2.49	.37
4 anos	37	2.05	.55	2.62	.46	2.75	.33	2.61	.40	2.59	.32
5 anos	35	2.51	.40	2.84	.32	2.91	.19	2.83	.33	2.82	.23
Total	92	2.24	.56	2.71	.43	2.77	.33	2,67	.40	2.66	.31

A Tabela 5 mostra as diferenças de médias estatisticamente significativas que resultaram dos testes *post-hoc* HSD de Tukey entre idades, duas a duas e por dimensão. A estas associaram-se os valores de graus de liberdade, de nível de significância, de estatística de teste, de potência e da magnitude do efeito e respectivo intervalo de confiança.

Tabela 5

Potência, Efeitos e Respectivos Intervalos de Confiança para as Diferenças de Médias das Dimensões, Entre Duas Idades

Diferenças de Médias	<i>df</i>	<i>P</i>	<i>t</i>	Potência	<i>d</i>	IC	
						<i>L</i> _{min}	<i>L</i> _{max}
Compósito (3-4 anos)	92	.02	5.28	1	.54	.33	.76
Compósito (3-5 anos)	94	.00	12.95	1	1.32	.96	1.68
Compósito (4-5 anos)	128	.00	16.79	1	1.47	1.26	1.68
Nomeação (3-5 anos)	94	.00	9.79	1	1.00	.68	1.32
Nomeação (4-5 anos)	128	.00	8.90	1	.78	.52	1.04
Reconhecimento (3-5 anos)	128	.03	4.10	1	.51	.25	.77
Causas (3-4 anos)	92	.01	5.30	1	.54	.33	.75
Causas (3-5 anos)	94	.00	5.69	1	.59	.37	.80
Descentração (3-5 anos)	94	.00	9.84	1	1.00	.68	1.33
Descentração (4-5 anos)	128	.01	9.15	1	.93	.62	1.25

Nota: *df*: Graus de liberdade; *p*: Nível de significância; *t*: Estatística de teste; *d*: *d* de Cohen; *L*_{min} (IC): Limite mínimo do intervalo de confiança de *d* de Cohen; *L*_{max} (IC): Limite máximo do intervalo de confiança de *d* de Cohen.

Na análise da magnitude dos efeitos e respectivos intervalos de confiança foram consideradas as características das amostras dos estudos presentes nesta investigação. As variáveis referentes ao conhecimento das emoções não seguem a distribuição normal. Na maioria das comparações entre médias das Análises Multivariadas demonstra-se que as variâncias não são homogêneas, e as amostras independentes por género e idade têm

dimensões diferentes entre si. Optámos também por incluir os *outliers*, considerando-os como observações normativas em relação às variáveis em estudo. Assim, optámos por calcular a magnitude de efeito de modo a obter uma variável robusta face às condições assinaladas. No caso das comparações múltiplas entre amostras independentes, seguimos a referência dos autores McGrath e Meyer (2006), que nos orientou no cálculo da variância entre as duas amostras, tendo em conta que as variáveis não seguem distribuição normal, as variâncias não são homogéneas e as dimensões das amostras são diferentes entre si:

$$\sigma^2 = \sigma^2_{\text{pooled}} + p_1 p_2 (\bar{u}_1 - \bar{u}_2)^2.$$

O valor de σ^2_{pooled} entre as duas amostras é a variância obtida através do cálculo do desvio padrão referenciado por Keselman, Algina, Lix, Wilcox, e Deering (2008) que tem em conta tanto as dimensões diferentes das amostras entre si, como as variâncias não

homogéneas:
$$DP = \sqrt{\frac{n_1\sigma_1^2 + n_2\sigma_2^2}{N}}.$$

Os restantes argumentos referem-se às proporções de crianças da primeira amostra p_1 e da segunda amostra p_2 , e às médias da primeira amostra \bar{u}_1 e da segunda amostra \bar{u}_2 .

O procedimento atrás descrito para cálculo do valor do desvio padrão (*pooled*) foi incluído numa adaptação aos procedimentos dos *scripts* de Michael Smithson, URL: <http://dl.dropbox.com/u/1857674/CIstuff/CI.html> (Fritz, Morris & Richler, 2012, p. 13). Estes executam cálculos da magnitude dos efeitos e dos respectivos intervalos de confiança relativos a testes *t student* de comparação de médias entre duas amostras independentes. Os intervalos de confiança da estatística de teste foram calculados de acordo com o nível de confiança correspondente ao valor do seu nível de significância, ou seja: Se $p < .01$, o nível de confiança foi de 99%, se $p < .05$, o nível de confiança foi de 95% e se $p < .10$, o nível de confiança foi de 90%. Os intervalos de confiança dos efeitos foram calculados a partir dos limites mínimos e máximos dos intervalos de confiança da estatística de teste. Para tal aplicou-se a fórmula de conversão de *t* para *d* apresentada no documento de Michael Smithson através do URL: <http://dl.dropbox.com/u/1857674/CIstuff/CI.html> (Fritz et al., 2012, p. 13):
$$d = \frac{t}{\sqrt{N}}.$$

Foi possível afirmar que a idade teve um efeito estatisticamente significativo e de magnitude elevada $F(2, 154) = 17.76, p = .00$, Potência = 1, $\eta^2_p = .19$, 99% IC [.06,.32] sobre o compósito global das emoções. A idade de 3 anos ($M = 2.43, SD = 0.39, N = 30$) demonstrou menor conhecimento, seguida da idade de 4 anos ($M = 2.62, SD = 0.31, N = 64$).

Finalmente a idade de 5 anos foi a que demonstrou maior conhecimento ($M = 2.81$, $SD = 0.24$, $N = 66$).

A idade também teve um efeito estatisticamente significativo sobre a nomeação das emoções e também de magnitude elevada $F(2, 154) = 17.59$, $p = .00$, Potência = 1, $\eta^2_p = .19$, 99% IC [.06,.32]. A idade de 3 anos ($M = 2.00$, $DP = 0.67$, $N = 30$) demonstrou menor conhecimento, seguida da idade de 4 anos ($M = 2.17$, $DP = 0.54$, $N = 64$) e depois dos 5 anos ($M = 2.58$, $DP = 0.42$, $N = 66$). A interacção significativa entre os dois factores, género e idade, $F(2, 154) = 3.55$, $p = .03$, Potência = .55, $\eta^2_p = .04$, 95% IC [.00,.11] foi de fraca magnitude, mas demonstrou um efeito do género sobre a nomeação. Executando testes *t-student* para os géneros para cada uma das idades, verificou-se que aos 4 anos existem diferenças significativas de fraca magnitude para a nomeação $t(62) = 2.13$, $p = 0.04$, Potência = .56, $d = .27$; 95% IC [.02,.51], sendo o género feminino ($M = 2.33$, $DP = 0.50$, $N = 27$) a apresentar um valor de média superior ao género masculino ($M = 2.05$, $DP = 0.55$, $N = 37$).

Sobre a dimensão de reconhecimento das emoções, verificou-se o efeito estatisticamente significativo de género $F(1, 154) = 5.33$, $p = .02$, Potência = .53, $\eta^2_p = .03$, 95% IC [.00,.11], mas de fraca magnitude. Verifica-se também o efeito da idade $F(2, 154) = 4.81$, $p = .01$, Potência = .71, $\eta^2_p = .06$, 95% IC [.00,.14] de magnitude moderada. Executando testes não paramétricos Mann-Whitney sobre a amostra de 3 anos, e testes *t-student* sobre as amostras de 4 e de 5 anos, por género, não se verificaram diferenças entre distribuições e médias para o reconhecimento. A idade de 3 anos ($M = 2.47$, $DP = 0.63$, $N = 30$) demonstrou menor conhecimento, seguida da idade de 4 anos ($M = 2.63$, $DP = 0.51$, $N = 64$) e depois dos 5 anos ($M = 2.76$, $DP = 0.46$, $N = 66$).

Foi também possível afirmar que a idade teve um efeito de elevada magnitude $F(2, 154) = 12.66$, $p = .00$, Potência = .97, $\eta^2_p = .14$, 99% IC [.03,.27] sobre as causas das emoções. A idade de 3 anos ($M = 2.53$, $DP = 0.44$, $N = 30$) demonstrou menor conhecimento, seguida da idade de 4 anos ($M = 2.76$, $DP = 0.34$, $N = 64$). Finalmente a idade de 5 anos foi a que demonstrou maior conhecimento ($M = 2.89$, $DP = 0.25$, $N = 66$).

Finalmente, sobre a dimensão de descentração afectiva, foi também possível encontrar um efeito estatisticamente significativo e de moderada magnitude $F(2, 154) = 10.74$, $p = .00$, Potência = .93, $\eta^2_p = .12$, 99% IC [.02,.25] provocado pela idade. A idade de 3 anos ($M = 2.47$, $DP = 0.46$, $N = 30$) demonstrou menor conhecimento, seguida da idade de 4 anos ($M = 2.65$, $DP = 0.37$; $N = 64$) e dos 5 anos ($M = 2.83$, $DP = 0.29$, $N = 66$).

Na Tabela 6 são apresentados os valores de média e de desvio padrão relativos às dimensões das competências do conhecimento das emoções apenas por idade.

Tabela 6

Médias e Desvios Padrões das Dimensões/ Idade

	N	Nomeação			Reconhecimento		Causas		Descentração		Total Emoções	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
3 anos	30	2.00	.67	2.47	.63	2.53	.44	2.47	.46	2.43	.39	
4 anos	64	2.17	.54	2.63	.51	2.76	.34	2.65	.37	2.62	.31	
5 anos	66	2.58	.42	2.76	.46	2.89	.25	2.83	.29	2.81	.24	
Total	160	2.31	.57	2.65	.52	2.77	.35	2,69	.38	2.66	.33	

6.1.6. Análise de sensibilidade relativa às emoções básicas

Considerando as tarefas de reconhecimento e das causas das emoções obtiveram-se acumulados de valores relativos às emoções básicas (alegria, tristeza, raiva e medo). Aplicando ANOVAS Two Way para cálculo das diferenças de médias das emoções básicas com utilização dos factores de idade e de género, obtiveram-se efeitos significativos.

A tabela 7 apresenta os valores de graus de liberdade, de níveis de significância, de estatísticas de testes, de potências e de efeitos associados aos respectivos intervalos de confiança relativos às diferenças de médias entre idades, duas a duas, para cada emoção.

Tabela 7

Potência, Efeitos e Respective Intervalos de Confiança para as Diferenças de Médias das Emoções Básicas Entre Duas Idades

Diferenças de Médias	df	P	t	Potência	d	IC	
						L _{min}	L _{max}
Alegria (3-5 anos)	94	.00	6.87	1	.70	.41	.99
Tristeza (3-5 anos)	94	.02	5.51	1	.56	.35	.78
Raiva (3-4 anos)	92	.04	9.04	1	.93	.69	1.17

(a continuar)

Tabela 7

Potência, Efeitos e Respective Intervalos de Confiança dos Efeitos para as Diferenças de Médias das Emoções Básicas Entre Duas Idades

Diferenças de Médias	<i>df</i>	<i>P</i>	<i>t</i>	Potência	<i>d</i>	IC	
						<i>L</i> _{min}	<i>L</i> _{max}
Raiva (3-5 anos)	94	.00	11.58	1	1.18	.84	1.53
Medo (3-4 anos)	92	.00	6.15	1	.63	.34	.92
Medo (3-5 anos)	94	.00	5.83	1	.59	.31	.88

Nota: *df*: Graus de liberdade; *p*: Nível de significância; *t*: Estatística de teste; *d*: *d* de Cohen; *L*_{min} (IC): Limite mínimo do intervalo de confiança de *d* de Cohen; *L*_{max} (IC): Limite máximo do intervalo de confiança de *d* de Cohen.

Verificou-se um efeito estatisticamente significativo de moderada magnitude da idade sobre a emoção de alegria $F(2, 154) = 7.05$, Potência = .73, $p = .00$, $\eta^2_p = .08$, 99% IC [.01, .20]. A idade de 3 anos ($M = 2.47$, $DP = 0.62$; $N = 30$) demonstrou menor facilidade, seguida da idade de 4 anos ($M = 2.63$, $DP = 0.49$, $N = 64$). Finalmente a idade de 5 anos foi a que demonstrou mais facilidade ($M = 2.83$, $DP = 0.41$, $N = 66$).

A tristeza também foi alvo de um efeito estatisticamente significativo da idade e também de moderada magnitude $F(2, 154) = 4.66$, Potência = .69, $p = .01$, $\eta^2_p = .06$, 99% IC [.00, .13]. A idade de 3 anos ($M = 2.64$, $DP = 0.49$, $N = 30$) demonstrou menor facilidade, seguida da idade de 4 anos ($M = 2.77$, $DP = 0.34$, $N = 64$). Finalmente a idade de 5 anos foi a que demonstrou mais facilidade ($M = 2.85$, $DP = 0.28$, $N = 66$). O gênero também teve um efeito estatisticamente significativo sobre a tristeza, que foi de fraca magnitude $F(1, 154) = 4.93$, $p = .03$, Potência = .49, $\eta^2_p = .03$, 99% IC [.00, .10]. Quando executados os testes *t-student* para diferenças entre amostras independentes por gênero para cada uma das idades, não se encontram diferenças significativas.

Foi também possível encontrar um efeito de magnitude moderada sobre a raiva provocado pela idade $F(2, 154) = 10.49$, Potência = .92, $p = .00$, $\eta^2_p = .12$, 99% IC [.02, .25]. A idade de 3 anos ($M = 2.54$, $DP = .53$, $N = 30$) demonstrou menor facilidade, seguida da idade de 4 anos ($M = 2.76$, $DP = 0.40$, $N = 64$) e depois dos 5 anos ($M = 2.90$, $DP = 0.32$, $N = 66$).

Finalmente também se verificou um efeito estatisticamente significativo de magnitude moderada da idade sobre a emoção de medo $F(2, 154) = 9.60$, $p = .00$; Potência =

.89, $\eta^2_p = .11$, 99% IC [.02, .24]. As crianças de 3 anos ($M = 2.39$, $DP = 0.52$, $N = 30$) demonstraram menos facilidade, seguida das de 4 anos ($M = 2.69$, $DP = 0.42$, $N = 64$) e das de 5 anos ($M = 2.80$, $DP = 0.37$, $N = 66$).

Na Tabela 8 são apresentados as médias e desvios padrão para as emoções básicas por género e idade.

Tabela 8

Médias e Desvios Padrões das Emoções/ Género/Idade

	N	Alegria		Tristeza		Raiva		Medo	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Feminino									
3 anos	10	2.25	.78	2.49	.58	2.32	.57	2.35	.68
4 anos	27	2.68	.43	2.73	.36	2.78	.37	2.69	.41
5 anos	31	2.81	.55	2.80	.36	2.90	.32	2.69	.48
Total	68	2.67	.55	2.72	.41	2.77	.43	2.64	.50
Masculino									
3 anos	20	2.59	.51	2.72	.44	2.65	.48	2.40	.43
4 anos	37	2.59	.54	2.79	.34	2.75	.43	2.69	.43
5 anos	35	2.85	.33	2.90	.17	2.90	.31	2.91	.21
Total	92	2.69	.48	2.82	.32	2.78	.41	2.71	.40

Executando ANOVAS de Medições Repetidas para análise das diferenças de médias entre as emoções básicas, estas foram significativas e de efeito moderado $F(1,29) = 2,93$, Potência = .29, $p = .00$, $\eta^2_p = .09$, 95% IC [.00, .31]. A comparação múltipla de médias com correcção Bonferroni identificou diferenças significativas apenas aos 3 anos, entre a tristeza e o medo ($p = .01$), em que a tristeza ($M = 2.65$, $DP = 0.49$) foi superior ao medo ($M = 2.39$, $DP = 0.52$).

No cálculo de d de Cohen e respectivo intervalo de confiança, seguimos a referência dos autores Keselman, Algina, Lix, Wilcox, e Deering (2008). De acordo com os autores construímos as bases de dados necessárias à obtenção de amostras 20% cortadas, de modo a incluir a distribuição mais central das variáveis em estudo e calculámos o valor d de Cohen

(Keselman *et al.*, 2008, p. 117) de acordo com a seguinte fórmula:
 $d = .642 * ((\bar{u}_1 - \bar{u}_2)) / (\sqrt{(\sigma_1^2 + \sigma_2^2) / 2})$.

As médias são representadas por \bar{u} e os desvios padrão por σ .

As amostras cortadas a 20% apresentaram os dados descritivos de ($M = 2.72$, $DP = 0.40$) para a tristeza e de ($M = 2.42$, $DP = 0.39$) para o medo.

O valor de estatística de teste foi calculado com base na fórmula de conversão de d para t apresentada no documento de Michael Smithson através do URL: <http://dl.dropbox.com/u/1857674/CIstuff/CI.html> (Fritz et al., 2012, p. 13): $t = \frac{d}{\sqrt{N}}$.

Utilizando os cálculos de intervalos de confiança efectuados através dos procedimentos dos *scripts* de Michael Smithson, URL: <http://dl.dropbox.com/u/1857674/CIstuff/CI.html> (Fritz et al., 2012, p. 13), o efeito encontrado foi de $d = .49$, 99% IC [-.07,1.04], já muito próximo de uma magnitude elevada.

A Tabela 9 apresenta os dados descritivos para as emoções básicas por grupos de idade.

Tabela 9

Médias e Desvios Padrões das Emoções/ Idade

	<i>N</i>	Alegria		Tristeza		Raiva		Medo	
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
3 anos	30	2.47	.62	2.64	.49	2.54	.53	2.39	.52
4 anos	64	2.63	.49	2.77	.34	2.76	.40	2.69	.42
5 anos	66	2.83	.41	2.85	.28	2.90	.32	2.80	.37
Total	68	2.68	.51	2.78	.36	2.78	.41	2.68	.44

6.1.7. Dados Demográficos e conhecimento das emoções

Da extracção da amostra com dados relativos aos dados demográficos, $n = 18$ crianças tinham 3 anos, $n = 35$ tinham 4 anos e $n = 34$ tinham 5 anos de idade.

Relativamente à amostra de 3 anos executaram-se testes não paramétricos Kruskal-Wallis de comparação entre amostras independentes por cada um dos dados demográficos tendo ficado demonstrado um efeito marginalmente significativo sobre a descentração

afectiva das habilitações literárias do pai $X^2_{kw}(5) = 9.43, p = .09$, e um efeito significativo do sobre o compósito total das emoções também provocado pelas habilitações literárias do pai $X^2_{kw}(5) = 11.37, p = .05$.

Na tabela 10, apresentam-se os coeficientes de correlação de *Pearson* entre os dados demográficos e as dimensões do conhecimento das emoções para os 4 anos.

Aos 4 anos, a idade do pai correlacionou-se moderadamente com as causas ($r = .34, p < .04, 95\% \text{ IC } [.00, .70], \text{Potência} = .53, R^2 = .12, 95\% \text{ IC } [.0, .49]$), com a descentração afectiva ($r = .34, p < .05, 95\% \text{ IC } [.00, .70], \text{Potência} = .53, R^2 = .12, 95\% \text{ IC } [.00, .49]$) e com o compósito total das emoções ($r = .31, p < .07, 90\% \text{ IC } [.03, .61], \text{Potência} = .57, R^2 = .10, 90\% \text{ IC } [.00, .37]$), embora esta última associação tivesse sido marginalmente significativa.

Aos 5 anos, foi a quantidade de irmãos que se correlacionou moderadamente com as causas ($r = .34, p < .05, 95\% \text{ IC } [.00, .70], \text{Potência} = .52, R^2 = .12, 95\% \text{ IC } [.00, .49]$). Entre a quantidade de irmãos e o compósito total das emoções a correlação foi moderada mas marginalmente significativa ($r = .31, p < .07, 90\% \text{ IC } [.02, .61], \text{Potência} = .56, R^2 = .10, 90\% \text{ IC } [.00, .37]$).

Tabela 10

Correlações Entre Dados Demográficos e Dimensões do Conhecimento das Emoções aos 4 Anos

	Jardim-de-infância		irmãos	Idade	Mãe		Pai	
	Entrada	Número Horas			Habilitações Literárias	Idade	Habilitações Literárias	
Nomeação	-.02	-.10	.13	-.09	-.15	.06	.12	
Reconhecimento	-.13	-.05	.22	-.02	.07	.08	.16	
Causas	-.02	-.09	.25	-.03	.27	.34**	.28	
Descentração	.00	-.06	.19	-.11	.16	.34**	.26	
Total Emoções	-.04	-.09	.25	-.08	.15	.31*	.27	

* $p < .10$; ** $p < .05$; *** $p < .001$

Os coeficientes de correlação de *Pearson* entre os dados demográficos e as dimensões do conhecimento das emoções para os 5 anos estão representados na tabela 11.

Tabela 11

Correlações Entre Dados Demográficos e Dimensões do Conhecimento das Emoções aos 5 Anos

	Jardim-de-infância				Mãe		Pai
	Entrada	Número Horas	irmãos	Idade	Habilitações Literárias	Idade	Habilitações Literárias
Nomeação	.12	-.14	-.04	-.03	.13	-.04	.06
Reconhecimento	-.23	.05	.10	-.02	.22	-.01	-.02
Causas	-.11	-.20	.34**	-.06	.29	-.10	.20
Descentração	-.07	-.06	.30*	.05	.17	-.18	.19
Total Emoções	-.12	-.11	.27	.00	.26	-.12	.15

* $p < .10$; ** $p < .05$; *** $p < .001$ **6.1.8. Dados Demográficos e as emoções básicas**

As análises dos efeitos dos dados demográficos sobre o conhecimento das emoções básicas foram executadas através de testes não paramétricos Kruskal-Wallis de comparação entre amostras independentes, por cada um dos dados demográficos, e para a idade de 3 anos. Ficou demonstrado um efeito marginalmente significativo sobre a tristeza das habilitações literárias do pai $X^2_{kw}(5) = 10.32, p = .07$, e um efeito significativo sobre a raiva também provocado pelas habilitações literárias do pai $X^2_{kw}(5) = 11.33, p = .05$.

Tabela 12

Correlações Entre Dados Demográficos e Emoções Básicas aos 4 Anos

	Jardim-de-infância				Mãe		Pai
	Entrada	Número Horas	irmãos	Idade	Habilitações Literárias	Idade	Habilitações Literárias
Alegria	-.04	-.06	.19	-.14	.17	-.02	.25
Tristeza	-.07	-.04	.11	.05	.17	.40**	.11
Raiva	.05	-.19	.22	-.02	.22	.33*	.21
Medo	-.14	.01	.32*	.03	.16	.27	.24

* $p < .10$; ** $p < .05$; *** $p < .001$

Relativamente aos 4 e 5 anos, a tabela 12 apresenta os coeficientes de correlação de *Pearson* entre os dados demográficos e as emoções básicas, para a idade de 4 anos e a tabela 13, para a idade de 5 anos.

Tabela 13

Correlações Entre Dados Demográficos e Emoções Básicas aos 5 Anos

	Jardim-de-infância			Mãe		Pai	
	Entrada	Número Horas	irmãos	Idade	Habilitações Literárias	Idade	Habilitações Literárias
Alegria	-.11	-.01	.23	-.02	.26	.01	.15
Tristeza	-.21	-.19	.18	-.03	.17	-.02	.06
Raiva	-.04	-.07	.30	-.02	.30*	-.10	.23
Medo	-.26	-.06	.14	-.07	.19	-.11	-.07

* $p < .10$; ** $p < .05$; *** $p < .001$

Aos 4 anos, a idade do pai correlacionou-se moderadamente com a tristeza ($r = .40$, $p < .02$, 95% IC [.08, .78], Potência = .74, $R^2 = .16$, 95% IC [.01, .60]), com a raiva ($r = .33$, $p < .06$, 90% IC [.05, .63], Potência = .62, $R^2 = .11$, 90% IC [.00, .40]) e com o medo ($r = .32$, $p < .07$, 90% IC [.04, .62], Potência = .60, $R^2 = .10$, 90% IC [.00, .39]), embora as duas últimas associações tenham sido marginalmente significativas. Mas aos 5 anos, apenas a raiva se correlacionou marginalmente com as habilitações literárias da mãe ($r = .30$, $p < .08$, 90% IC [.02, .61], Potência = .54, $R^2 = .09$, 90% IC [.00, .37]) e com um efeito de moderada magnitude.

6.2. Estudo 2: Análises das relações entre conhecimento emocional e as medidas de qualidade das relações com os pares.

6.2.1. Dados descritivos das medidas das emoções

Para a amostra utilizada no estudo 2 não encontramos diferenças em função do género. A amostra incluiu crianças da amostra utilizada no estudo 1, embora apenas as de 5 anos, e excluiu algumas das crianças dos distritos fora de Lisboa. Incluiu também outras crianças que não tinham feito parte do estudo 1 por já terem sido consideradas numa idade anterior.

Na tabela 14 apresentam-se os valores dos dados descritivos das dimensões do conhecimento das emoções por género.

Tabela 14

Médias e Desvios Padrões das Dimensões do Conhecimento das Emoções/Género

	N	Nomeação		Reconhecimento		Causas		Descentração	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Feminino	53	2.47	.47	2.84	.34	2.89	.18	2.82	.27
Masculino	69	2.37	.55	2.83	.31	2.89	.20	2.81	.23
TOTAL	122	2.41	.52	2.83	.33	2.89	.19	2.81	.25

6.2.2. Correlações entre as medidas das emoções

A tabela 15 apresenta os coeficientes de correlação de *Pearson* entre as dimensões do conhecimento das emoções. Os resultados indicaram que a nomeação apenas se correlacionou com a descentração afectiva ($r = .20, p < .03, 95\% \text{ IC } [.03, .38]$, Potência = .72, $R^2 = .04, 95\% \text{ IC } [.00, .15]$) e com um efeito de fraca magnitude. A dimensão de reconhecimento correlacionou-se com a de causas ($r = .24, p < .01, 95\% \text{ IC } [.07, .43]$, Potência = .82, $R^2 = .06, 95\% \text{ IC } [.01, .19]$) e com a de descentração afectiva ($r = .24, p < .01, 95\% \text{ IC } [.07, .43]$ Potência = .82, $R^2 = .06, 95\% \text{ IC } [.01, .19]$) também com efeitos de fraca magnitude. E as dimensões de causas e de descentração afectiva apresentaram uma associação de magnitude elevada ($r = .50, p < .00, 99\% \text{ IC } [.31, .79]$, Potência = 1, $R^2 = .25, 99\% \text{ IC } [.10, .62]$).

Tabela 15

Correlações Entre as Dimensões do Conhecimento das Emoções

	Nomeação	Reconhecimento	Causas	Descentração
Nomeação	---	.08	.14	.20**
Reconhecimento	---	---	.24**	.24**
Causas	---	---	---	.50***
Descentração	---	---	---	---

* $p < .10$; ** $p < .05$; *** $p < .001$

6.2.3. Análise das correlações entre variáveis do comportamento social

As análises de comparação de médias entre amostras independentes por gênero não revelaram diferenças de gêneros nas variáveis do comportamento social: Agressividade, ansiedade/isolamento e competência social.

Os resultados demonstraram uma associação positiva, significativa de elevada magnitude entre a agressividade e a ansiedade/isolamento ($r = .39$, $p < .00$, 99% IC [.08, .75], Potência = 1, $R^2 = .25$, 99% IC [.10, .57]). A associação negativa entre agressividade e a competência social foi marginalmente significativa e de fraca magnitude ($r = -.23$, $p < .07$, 90% IC [-1.00, .49], Potência = .80, $R^2 = .05$, 90% IC [.00, .25]).

A Tabela 16 apresenta os valores de coeficiente de correlação de *Pearson* relativos às dimensões do comportamento social.

Tabela 16

Correlações Entre Variáveis do Comportamento Social

	Agressividade	Ansiedade	Competência Social
Agressividade	---	.39***	-.23*
Ansiedade	---	---	.21
Competência social			

* $p < .05$; ** $p < .001$

6.2.4. Análise das associações entre o conhecimento das emoções, aceitação social e comportamento social

A Tabela 17 apresenta os valores de coeficiente de correlação de *Pearson* entre as variáveis do conhecimento das emoções (nomeação, reconhecimento, causas, descentração afectiva, total de emoções), as variáveis de nomeações positivas e negativas, de preferência social e de impacto social das medidas sociométricas, e as dimensões de comportamento social (agressividade, ansiedade/isolamento, competência social).

Não se verificaram correlações entre as dimensões do conhecimento das emoções e nenhuma das medidas sociométricas.

Entre as dimensões do Teste do Conhecimento das Emoções e as medidas de comportamento social verificaram-se correlações significativas entre a nomeação e a ansiedade/isolamento ($r = .33$, $p < .01$, 95% IC [.09, .60], Potência = .98, $R^2 = .11$, 95% IC [.01, .37]), e entre a nomeação e a competência social ($r = .33$, $p < .01$, 95% IC [.09, .60],

Potência = .98, $R^2 = .11$, 95% IC [.01, .37]), ambas de magnitude moderada. Entre as causas e a agressividade ($r = .23$, $p < .08$, 90% IC [.02, .45], Potência = .97, $R^2 = .05$, 90% IC [.00, .20]) e as causas e a ansiedade/isolamento ($r = .24$, $p < .07$, 90% IC [.03, .46], Potência = .89, $R^2 = .06$, 90% IC [.00, .21]) as associações foram de fraca magnitude e marginalmente significativas. Entre o conhecimento das emoções e a ansiedade ($r = .37$, $p < .00$, 99% IC [.05, .73], Potência = .97, $R^2 = .14$, 90% IC [.00, .53]) e o conhecimento das emoções e a competência social ($r = .32$, $p < .01$, 95% IC [.08, .59], Potência = .98, $R^2 = .10$, 95% IC [.01, .35]), as associações foram positivas e de magnitude moderada.

Tabela 17

Correlações Entre as Dimensões do Conhecimento das Emoções, Medidas Sociométricas e Comportamento Social

	Nomeação	Reconhecimento	Causas	Descenração	Total Emoções
Nomeações Positivas	.19	.00	.00	.10	.14
Nomeações Negativas	-.03	-.07	-.05	-.01	-.06
Preferência social	.15	.04	.03	.08	.13
Impacto social	.13	-.05	-.04	.07	.06
Agressividade	.06	.14	.23*	.08	.16
Ansiedade	.33**	.20	.24*	.18	.37***
Competência social	.33**	.09	.18	.21	.32**

* $p < .10$; ** $p < .05$; *** $p < .01$

6.2.5. Estatuto social e conhecimento das emoções

A Tabela 18 apresenta os dados descritivos das dimensões do conhecimento das emoções por estatuto social. No apuramento do estatuto social verificou-se a percentagem de 9 % de crianças rejeitadas ($n = 11$), 9 % de crianças negligenciadas ($n = 11$), 7.40 % de crianças controversas ($n = 9$), 11.3 % de crianças populares ($n = 11$). 65.60 % correspondeu à percentagem de crianças médias ($n = 80$).

O teste Qui-Quadrado demonstrou que o estatuto social é marginalmente dependente do género e que o seu efeito é de fraca magnitude $N = 122$, $\chi^2(4) = 8.171$, $p = .09$, 90% IC [0.00, 17.00], Potência = .62, $\eta^2_p = .04$, 90 % IC [0.01, .11].

Os dados descritivos indicam que existem mais raparigas de estatuto social rejeitado ($n = 8$, 15%) do que rapazes ($n = 3$, 4%), mais raparigas de estatuto social negligenciado ($n = 6$, 11%) do que rapazes ($n = 5$, 7%) e mais raparigas de estatuto controverso ($n = 5$, 9%) do que rapazes ($n = 4$, 6%). Mas existem menos raparigas de estatuto social popular ($n = 2$, 4%) do que rapazes ($n = 9$, 13%), bem como menos raparigas de estatuto social médio ($n = 32$, 60%) do que rapazes ($n = 48$, 70%).

Na análise dos Testes Qui-Quadrado para avaliar a homogeneidade do género em termos de estatuto social, dois a dois, demonstrou-se dependência do género entre o estatuto social de rejeitado e o estatuto social médio $N = 91$, $\chi^2(1) = 4.2$, $p = .05$, 95% IC [0.00, 17.00], Potência = .42, $\eta = .22$, 95% IC [.12, .32] de fraca magnitude. Mas também entre o estatuto social de rejeitado e o estatuto social popular $N = 22$, $\chi^2(1) = 6.6$, $p = .00$, 99% IC [0.00, 17.00], Potência = .41, $\eta = .55$, 99% IC [.37, .73] que se verificou com elevada magnitude. Demonstrou-se maior frequência de raparigas ($n = 8$) classificadas com o estatuto social de rejeitado do que rapazes ($n = 3$). E também menor frequência de raparigas de estatuto social de popular ($n = 2$) do que rapazes ($n = 9$).

Para o cálculo dos intervalos de confiança relativos aos valores de η utilizou-se a fórmula de cálculo de intervalo de confiança para diferenças entre proporções: $DP =$

$$\sqrt{\frac{P*(1-P)}{N}}$$

Executando testes não paramétricos Kruskal-Wallis de comparação entre amostras independentes por estatuto social ficou demonstrado um efeito marginalmente significativo sobre o compósito total do conhecimento das emoções $X^2_{kw}(4) = 9.07$, $p = .06$. De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o estatuto social de rejeitado apresenta uma distribuição do conhecimento das emoções significativamente diferente do estatuto de controverso $p = .02$, Potência = .06, $d = .10$, 95% IC [0, .54], demonstrando um efeito de fraca magnitude. O mesmo se passa entre o estatuto social de negligenciado e o de médio $p = .04$, Potência = .68, $d = .26$, 95% IC [.05, .46], embora neste caso o efeito já seja de magnitude moderada, e entre o estatuto social de negligenciado e o de controverso $p = .01$, Potência = .06, $d = .09$, 95% IC [0, .53] que revela um efeito de fraca magnitude.

Relativamente ao compósito das emoções, as crianças de estatuto social rejeitado obtiveram o valor médio inferior ($M = 2.61$, $DP = .30$) e as crianças de estatuto social controverso apresentaram o valor de média superior ($M = 2.82$, $DP = .25$).

Tabela 18

Médias e Desvios Padrões das Dimensões do Conhecimento das Emoções/Estatuto Social

	Nomeação			Reconhecimento		Causas		Descentração		Total Emoções	
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Rejeitado	11	2.24	.52	2.64	.54	2.84	.27	2.72	.39	2.61	.30
Negligenciado	11	2.06	.63	2.80	.37	2.88	.19	2.78	.32	2.63	.22
Médio	80	2.45	.50	2.88	.25	2.90	.18	2.83	.23	2.76	.19
Controverso	9	2.63	.46	2.86	.33	2.92	.18	2.88	.19	2.82	.25
Popular	11	2.52	.38	2.71	.43	2.92	.16	2.84	.15	2.75	.18
TOTAL	122	2.42	.52	2.83	.33	2.89	.19	2.81	.25	2.74	.21

7. DISCUSSÃO

O presente estudo teve como principal objectivo a adaptação Portuguesa do *Affect Knowledge Test, AKT* (Denham, 1986) que designámos de Teste de Conhecimento das Emoções (Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2006). Pretendeu também obter dados indicativos do progresso destas capacidades ao longo do período entre os 3 e os 5 anos e respectivas diferenças de género.

O teste compõe-se de entrevistas, cujas escalas são pouco sensíveis, variando entre os valores de “1”, “2” e “3”. Os indicadores ou variáveis observáveis referentes às suas diferentes tarefas não apresentaram distribuição normal, nem univariada nem multivariada. A aplicação da Análise Factorial Confirmatória com utilização do método de estimação de Mínimos Quadrados não Ponderados (*Unweighted Least Squares, ULS*) forneceu índices de bom ajustamento de uma única estrutura quadripartida multidimensional ao modelo de dados da nossa amostra. Enquanto no método de Máxima Verosimilhança (*Maximum Likelihood, ML*), o estimador de Máxima Verosimilhança é o vector de argumentos que minimiza a função de discrepância entre as duas matrizes, a matriz de covariância das variáveis observadas da amostra e a matriz de covariância das variáveis estimadas do modelo em hipótese, o método de estimação de Mínimos Quadrados não Ponderados (*Unweighted Least Squares ULS*) é um método que estima os parâmetros que minimizam a diferença entre a soma dos quadrados da matriz residual estimada no modelo em hipótese, e a soma dos quadrados da matriz residual observada na amostra. Para além de que o primeiro método assume a distribuição normal multivariada das variáveis observadas e é assintoticamente eficiente, sensível ao tamanho da amostra e ao número de indicadores por variável latente e na nossa amostra as variáveis não obedeceram ao pressuposto da normalidade (Byrne, 2010; Hoyle, 1995; Kline, 2005).

A Análise Factorial Confirmatória do modelo hierárquico quadripartido multidimensional demonstrou não ser possível incluir o item 4, referente à emoção do medo do factor de nomeação, tanto pelo valor de consistência interna, que passou de *Alpha de Cronbach* ($\alpha = .51$) para *Alpha de Cronbach* ($\alpha = .62$) após a eliminação do item 4, como pelo seu peso factorial de .13, que não foi possível aceitar. Parece sugerir que a capacidade de nomear se divide em dois factores, um para a emoção de medo, e outro para as restantes emoções de alegria, tristeza e raiva.

De facto, a literatura e a evidência empírica têm demonstrado que a compreensão do medo é adquirida mais tarde no desenvolvimento (Denham, 1998; Denham & Couchoud, 1990a; Widen & Russell, 2002a; Widen & Russell, 2003) e com base num raciocínio causal que se inicia pela fantasia, embora transitando progressivamente para o realismo (Strayer, 1986). É essencialmente apoiado pelas crenças, as quais, em termos de desenvolvimento cognitivo, apenas se encontram consistentemente adquiridas aos 4 anos (Bartsch, & London, 2000; Dunn & Hughes, 1998; Wellman *et al.*, 2000). Ao contrário, a compreensão dos desejos, preferências e percepções, base de raciocínio para as inferências das restantes emoções, já se verifica a partir dos 18 meses em formas precoces da linguagem e da cognição social (Wellman *et al.*, 2000).

7.1. Conhecimento emocional

7.1.1. Relações entre factores teóricos

Os resultados do presente estudo indicaram que durante o período pré-escolar se adquire grande parte do conhecimento das emoções de alegria, tristeza, raiva e medo. As diferenças significativas encontradas entre as idades de 3 e 5 anos esclarecem sobre a evolução destas competências, e estão de acordo com a evidência empírica e a literatura providenciada pela pesquisa científica para estes aspectos do desenvolvimento (Izard, 1971; Denham, 1986; Denham & Holt, 1993; Denham, McKinley, *et al.*, 1990).

No estudo 1 todos os factores teóricos se correlacionaram entre si demonstrando que existem componentes e relações entre os sistemas nos quais participam que são comuns no seu desenvolvimento, de modo que o desenvolvimento de um poderá possivelmente proporcionar condições de desenvolvimento dos outros (Denham, 2007). O mesmo não sucedeu no estudo 2, o que também revela especificidade nos processos de desenvolvimento de cada uma das competências.

Na presente investigação, a competência menos adquirida para todas as idades foi a de nomeação, seguindo-se a de reconhecimento, a de descentração afectiva e a do conhecimento das causas das emoções. Esta última foi a que obteve melhores resultados tanto no estudo 1, como no estudo 2. Para as idades entre 3 e 5 anos, os resultados de Denham (Denham, 1998; Denham & Couchoud, 1990a) e de outros autores (Chung & Thomson, 1995; Denham 1998; De Sonville *et al.*, 2002; Izard, 1971) têm vindo a demonstrar consistência nas diversas amostras dos seus estudos acerca da maior aquisição no reconhecimento das emoções do que na sua nomeação. Por outro lado, o reconhecimento das emoções através das

expressões faciais foi a única competência que não apresentou ganhos estatisticamente significativos entre os 3 e os 4 anos e entre os 4 e os 5 anos, mas apenas dos 3 para os 5 anos, contrariando todas as outras competências, que apresentaram diferenças significativas entre os 3 e os 4 anos ou entre os 4 e os 5 anos.

Poderá revelar, por um lado, que a sua aquisição é mais precoce no desenvolvimento, e por outro lado, que o seu progresso se desenrola de modo mais lento. A discriminação das emoções a partir das expressões faciais tem início quase imediatamente a seguir ao nascimento, de forma lenta, à medida que se integra com outros processos do desenvolvimento afectivo-sócio-cognitivo, tais como os processos de pensamento, consciência do *self* separado do outro, Modelos Internos Dinâmicos e representações mentais. É uma competência que se relaciona com prontidão neurológica precoce (McClure, 2000), embora o seu progresso seja marcadamente afectado por influências sociais e culturais: Depende da exposição social e desta ser ou não de expressividade exclusivamente adulta, e do tipo de constrangimentos impostos pelas regras e *standards* específicos do contexto cultural (Gordon, 1989). A revisão da literatura revelou-nos que a discriminação das emoções se verifica imediatamente após o nascimento do bebé, precedida pela discriminação perceptiva que ocorre na vida uterina (Flavell & Miller, 1998). Entre os 2 e os 3 meses, com os progressos na orientação visual e discriminação sensorial, na coordenação perceptiva-motora, na tonicidade muscular, no controlo fisiológico e postural, e na harmonia dos movimentos dos seus membros (Brazelton & Sparrow, 2006; Cole & Cole, 2001; Gesell & Ilg, 1976; Spitz, 1993; Trevarthen & Aitken, 2001), os bebés iniciam a detecção das emoções a partir de características salientes da face (Barrera & Maurer, 1981; Gosselini, 2005; Nelson & de Haan, 1997; Walker-Andrews, 1977; Young-Browne *et al.*, 1977), mas ainda sem demonstração de sensibilidade específica ao medo (Gosselini, 2005; Nelson *et al.*, 1979). Entre os 3 e os 4 meses, já se observa algum efeito da familiaridade da expressão facial e da discriminação com base na configuração holística da face (Bornstein, & Arterberry, 2003; Gosselin, 2005; LaBarbera *et al.*, 1976; Kahana-Kalman, & Walker-Andrews, 2001; Nelson & de Haan, 1997; Nelson *et al.*, 1979) e no 4º mês, os bebés detectam a expressão da raiva com apreciação do seu significado para o *self* (Striano *et al.*, 2006). No 5º mês, a maturação e lateralização do cérebro (Chung & Thomson, 1995) em conjunção com o desenvolvimento das capacidades de memória e de representação mental (Sroufe, 1995) dão origem à descodificação com base na configuração total da face, ao reconhecimento com base no sentimento de familiaridade, ao reconhecimento de uma identidade não familiar independentemente da variabilidade do

sorriso, e à resposta específica às expressões do medo (Bornstein, & Arterberry, 2003; Gosselin, 2005; LaBarbera *et al.*, 1976; Kahana-Kalman, & Walker-Andrews, 2001; Nelson & de Haan, 1997; Nelson *et al.*, 1979). A partir do 6º mês os bebês integram a informação emocional de diversas fontes (Flavell & Miller, 1998; Saarni *et al.*, 2006; Grossman *et al.*, 2006; Soken & Pick, 1992; Walker-Andrews, 1986) e aos 7 meses, com o desenvolvimento do controlo óculo-motor e neuromuscular (Gesell & Ilg, 1976) e o estabelecimento da relação de vinculação (Bowlby, 1984; Sroufe, 1995; Bretherton, 1992; Emde, 1989), os bebês seguem o olhar da mãe (Carpenter *et al.*, 1998; Stern, 1985) e reconhecem as emoções, demonstrando capacidades cognitivas de inferência do seu significado afectivo (Caron *et al.*, 1982; Ludemann & Nelson, 1988; Nelson, & Dolgin, 1985; Walker-Andrews, 1977). Categorizam a alegria e a surpresa, discriminam-nas em relação ao medo, mas ainda não categorizam o medo (Caron *et al.*, 1982; Ludemann & Nelson, 1988; Nelson & Dolgin, 1985). Aos 12 meses, atravessam no paradigma do visual *cliff*, mediante a valência da expressão da mãe (Sorice *et al.*, 1985) e no mês seguinte, evoluindo na discriminação sensorial e na motricidade fina, categorizam as expressões faciais como positivas e negativas embora, mesmo com 18 meses, o reconhecimento da raiva e do medo ainda seja pouco consistente (Nelson & Haan, 1997). Com a permanência de objecto e pessoa plenamente adquirida e a atenção mais prolongada e selectiva que sucede entre os 15 e os 22 meses (Brazelton & Sparrow, 2006; Cole & Cole, 2001; Gesell & Ilg, 1976; Shaffer, 2005; Stern, 1985) as crianças iniciam o reconhecimento através das expressões faciais, embora os progressos sejam mais observáveis a partir dos 2 anos e meio, altura em que se manifesta a discriminação entre a categoria de alegria e a de não alegria (Borke, 1971; Denham & Couchoud, 1990a; Gosselin, 2005, Smiley & Huttenlocher, 1989; Russell & Widen, 2002a; Widen & Russell, 2003). Entre os 2 anos e meio e os 3 anos, os bebês progredem na diferenciação e complexificação da expressão emocional, modificando-a conforme as exigências do contexto e dos seus jogos de fantasia (Denham, 1998; Saarni, 1999), desenvolvem a empatia e alguns medos específicos, apreciam a comicidade verbal (Brazelton & Sparrow, 2006; Gesell & Ilg, 1976) e mostram-se aptos na discriminação de duas dimensões de semelhanças na mesma categoria física (Nelson, 1988). Assim, no terceiro ano, as crianças progredem no desenvolvimento dos *scripts* (Fivush *et al.*, 1992; Hudson *et al.*, 1992) e discriminam entre as categorias de alegria e de raiva, no 4º ano, entre as de alegria, tristeza e de raiva e, no final do 4º ano, discriminam entre as categorias de surpresa, medo e nojo (Gosselin, 2005; Russell & Widen, 2002a; Widen & Russell, 2003).

Quanto às capacidades de nomear emoções com base em expressões faciais, a revisão de literatura indica-nos que apenas aos 6 meses emergem as primeiras lalações e a capacidade de as discriminar (Rock *et al.*, 1999). Aos 7 meses, diversificam-se consoantes e vogais (Gesell & Ilg, 1976) e aos 8 meses formam-se sílabas de uma consoante e uma vogal, gritos perseverantes e o reconhecimento da palavra "não". Entre os 10 e os 13 meses surgem algumas palavras e observam-se sinais de compreensão receptiva (Sroufe, 1995; Traverthen & Aitken, 2001). A emergência da linguagem verifica-se aos 15 meses com utilização de palavras-frases reforçadas por gestos (Gesell & Ilg, 1976; Nelson, 1988; Spitz, 1993). A função e representação simbólica (Cole & Cole, 2001; Piaget, 1975; Schaffer, 2004; Shaffer, 2005) emerge aos 18 meses, altura em que os bebés iniciam a utilização de alguns termos relativos à alegria, tristeza e raiva (Bretherton & Beegley, 1982; Dunn *et al.*, 1987; Wellman *et al.*, 2000; Widen & Russell, 2008). Aos 22 meses adquire-se a compreensão linguística (Brazelton & Sparrow, 2006). Aos 2 anos, os bebés referem estados internos (e.g. prazer e dor), seguindo-se da utilização de substantivos e de verbos referentes a alegria e tristeza, para transmitir o que sentem (Bretherton & Beegly, 1982; Gosselin, 2005). Com 30 meses, as frases são telegráficas, de duas ou três palavras-frases (Trevarthen & Aitken, 2001), e mais tarde emerge o discurso egocêntrico (Gesell & Ilg, 1976; Vygotsky, 1993). Nesta fase, surgem referências a emoções do passado e do futuro, e a sentimentos recorrentes, e emerge o rótulo verbal de contente ou feliz relativo à valência positiva de prazer (Gosselin, 2005; Harris, 2008). Aos 3 anos, uma nova compreensão linguística acompanha a súbita explosão de novas palavras e fonemas (Carpenter *et al.*, 1998; Gesell & Ilg, 1976; Nelson, 1988; Nelson, 1996; Trevarthen & Aitken, 2001) e o aumento dramático dos termos das emoções (Bretherton & Beegly, 1982; Bretherton *et al.*, 1986; Dunn, Brown & Beardsall, 1991). Nesta idade, as crianças utilizam os termos de triste ou de zangado, seguindo-se da utilização de três vocábulos: Alegria, tristeza e raiva. Aos 4 anos, as crianças nomeiam correctamente as expressões de medo, e cerca de metade das crianças nomeia as expressões de surpresa. Ao longo do período pré-escolar, desenvolvem a utilização do léxico emocional para descrever situações susceptíveis de as desencadear, com um certo conhecimento dos processos de pensamento que estão implicados (Gosselin, 2005; Widen & Russell, 2002a; Widen & Russell, 2003; Widen & Russell, 2008). No entanto, a maturidade motora e linguística apenas se manifesta a partir dos 5 anos (Gesell & Ilg, 1976).

A presente investigação concluiu que existem diferenças no desenvolvimento do reconhecimento entre os 3 e os 5 anos. No entanto, para além de diferenças encontradas entre

os 3 e os 5 anos, o desenvolvimento da nomeação demonstrou existirem diferenças entre os 4 e os 5 anos e que aos 5 anos, esta é a competência menos adquirida de todas. Entre os 3 e os 5 anos parece haver uma relativa estabilidade no reconhecimento das emoções. As suas capacidades mais precoces verificam-se durante os primeiros 7 meses, com emergência de significado afectivo a partir desta idade. Em oposição, a linguagem não se manifesta antes dos seis meses de idade. Por um lado, a explosão da linguagem e dos termos relativos a emoções verifica-se aos 3 anos, o que poderá explicar as diferenças significativas entre os 4 e os 5 anos. Mas apenas se torna mais madura e realista a partir dos cinco anos. Para além disso, as capacidades de categorização que têm início entre os 2 anos e meio e os 3 anos através da discriminação entre duas dimensões de semelhanças na mesma categoria, ainda não estão completamente adquiridas aos 5 anos (Nelson, 1988).

A única competência que apresentou ganhos significativas entre os 3 e os 4 anos foi o conhecimento das causas das emoções. Entre os 3 e os 5 anos, esta foi a dimensão que demonstrou maior magnitude de efeito na diferença entre as suas médias. Os resultados assinalam também que esta foi a competência mais adquirida a partir dos 4 anos, já que aos 3 anos, a competência mais desenvolvida foi a de reconhecimento.

A compreensão das causas das emoções em situações típicas parece depender do desenvolvimento da representação mental e da compreensão das relações causais, bem como da capacidade de formação dos *scripts* ou representações gerais dos acontecimentos e do conceito de emoção. Estas capacidades manifestam-se a partir do estágio de reacções circulares secundárias (entre os 4 e os 8 meses) quando emerge a noção de causalidade (Piaget, 1975), a memória evocativa e a intencionalidade, com aumento significativo a partir do 8º mês (Sroufe, 1995). Assim, a partir do 9º mês a representação mental está presente na organização da memória embora ainda em progresso para a reversibilidade (Piaget & Inhelder, 1968). O comportamento já se orienta pela experiência passada e pela antecipação das consequências (Sroufe, 1995) e compreende-se as relações causais como externas a si (Brazelton & Sparrow, 2006; Shaffer, 2005). Por volta de um ano de idade, os bebés compreendem os *standards* sociais e reagem pela sua violação (Sroufe, 1995) e já são capazes de "fingir" e de compreender a falsidade (Leslie, 1987). Com 1 ano e meio, a conjugação entre inteligência sistemática e inteligência empírica, e a passagem da indução à dedução (Piaget, 1975) permitem uma maior ligação entre afecto e cognição, observável pela congruência de afecto na utilização da memória (Sroufe, 1995). A objectivação do *self* consolida-se com o contributo do início do reconhecimento do género e do designar-se pelo

seu nome (Brazelton & Sparrow, 2006; Gesell & Ilg, 1976; Stern, 1985), com a concepção do si como agente separado com intenções distintas dos outros (Emde, 1989; Sroufe, 1995), e da compreensão intelectual das intenções e objectivos inerentes ao comportamento do ser humano (Meltzoff, 1995). A partir desta idade aumenta a prontidão para a socialização e para a internalização de *standards* e valores parentais (Sroufe, 1995). O bebé aos 15 meses observa no outro a ligação entre expressão emocional e estado afectivo, assinalando as incongruências (Stern, 1985). Aos 18 meses, as crianças compreendem o significado e as implicações de algumas emoções, tais como ciúmes, simpatia e ansiedade (Gesell & Ilg, 1976; Saarni *et al.*, 2006; Zahn-Waxler *et al.*, 1992). A partir dos dois anos e meio as crianças demonstram utilizar os *scripts* relativos ao conceito de emoção (Bullock & Russell, 1986; Niedenthal, 2008), que por sua vez dependem do desenvolvimento da função simbólica (jogos de fantasia), da empatia, da tomada de perspectiva e do comportamento pró-social, da teoria da mente e do raciocínio causal (Cutting & Dunn, 1999, Denham, 1986, 1998; Frazier *et al.*, 2009; McCune, 1995; Strayer, 1986). Aos 3 anos as crianças adquirem um nível significativo de organização cognitiva incluindo a reversibilidade temporal e uma compreensão imatura das relações causa-efeito, mas ainda são muito dependentes dos esquemas internos, com dificuldade na flexibilidade necessária à execução de acções (Fivush & Slackman, 1986; Nelson, 1985, 1996; Slackman *et al.*, 1986). Apenas no 4º ano a reversibilidade e a flexibilidade se manifestam adquiridas (Schaffer, 2004; Shaffer, 2005). Os 4 anos são marcados pelo apogeu dos “porquês” e da utilização de formas exageradas de expressão, pela manifestação de maior sensibilidade às exigências sociais e maior conformismo na aceitação das convenções, maior diferenciação e complexificação da expressão emocional (Denham, 1998; Saarni, 1999) e por um maior envolvimento cognitivo e melhoria nas capacidades de categorização e de abstracção de conceitos (Gesell & Ilg, 1976; Nelson, 1988; Sroufe, 1995). A partir dos 4 anos, verifica-se uma evolução significativa no desenvolvimento dos *scripts*, tornando-se cada vez mais elaborados, probabilísticos e complexos (Fivush *et al.*, 1992; Hudson *et al.*, 1992). E a partir dos 5 anos a distinção entre falso e autêntico é mais clara e a apreciação cognitiva mais realista (Gesell & Ilg, 1976; Schaffer, 2004).

Relativamente à descentração afectiva, a partir do 7º mês a interacção triádica com partilha de atenção conjunta com a mãe sobre o mesmo objecto (Bakeman & Adamson, 1984; Carpenter *et al.*, 1998), a comunicação não-verbal e a intersubjectividade levam o bebé a perceber-se como ser separado e a reagir ao outro com reciprocidade (Trevvarthen & Aitken, 2001), tendo-se estabelecido a relação de vinculação (Bowlby, 1984; Sroufe, 1995;

Bretherton, 1992; Emde, 1989). A partir do 9º mês os Modelos Internos Dinâmicos orientam os comportamentos de base segura (Bowlby, 1984; 1998; Bretherton, 1992; Emde, 1989), a intersubjectividade estende-se aos irmãos e amigos (Stern, 1985), a sensibilidade social e a aprendizagem progredem, discriminando melhor socialmente (Gesell & Ilg, 1976). Aos 12 meses a referência social está adquirida (Sorce et al., 1985; Stern, 1985). Aos 18 meses, emerge a função e representação simbólica, a imitação diferida (Cole & Cole, 2001; Piaget, 1975; Schaffer, 2004; Shaffer, 2005) e a consciência reflexiva de si (Spitz, 1993). Ao usar os outros como actores da sua fantasia demonstram ter adquirido a capacidade de descentração e representações diferenciadas entre o *self* e o outro (McCune, 1995; Zahn-Waxler et al., 1977). A manifestação de “expressão preocupada” acompanhada de respostas rudimentares de ajuda, alguns aspectos iniciais da tomada de perspectiva e das capacidades inferenciais não egocêntricas, permitem compreender os desejos e as preferências como estados subjectivos, e que pessoas diferentes podem ver objectos diferentes (Denham, 1986; Harris, 2008; Thompson, 1987 Wellman et al., 2000). No segundo ano de vida, tornam-se mais sensíveis às exigências sociais (Sroufe, 1995) e aos 2 anos e meio, manifestam muito interesse pela informação causal (Frazier et al., 2009). Compreendem a natureza privada das emoções, o papel das expectativas sobre as emoções, e que duas pessoas podem ter emoções diferentes perante o mesmo objecto. Evocam algumas situações típicas e compreendem o papel dos desejos, necessidades, preferências e objectivos, distinguindo entre os desejos e os resultados (Denham, 1986; Harris, 2008; Thompson, 1987 Wellman et al., 2000). A partir dos 2 anos, os bebés interagem com os seus pares: Regulam a sua atenção e a atenção do outro (Bridges, 1933; Hay et al., 1991), cooperam entre si (Løkken, 2000; Ross, 1982) com demonstração de comportamentos pró-sociais (Zahn-Waxler et al., 1992), descentração afectiva e empatia (Meltzoff, 1995). Emergem palavras referentes a emoções negativas e respostas adequadas de simpatia perante expressões de tristeza de outras pessoas (Saarni et al., 2006; Zahn-Waxler et al., 1992). O desenvolvimento do imaginário e a brincadeira faz-de-conta, os amigos fantasiados, o comportamento orientado por *standards* e a reformulação simbólica das experiências como agente activo e autónomo marcam o 3º ano (Brazelton & Sparrow, 2006; Sroufe, 1995). Para tal contribui um sólido sentido de *self*, de *standards* de comportamento e valores, e uma genuína compreensão de si e do outro como agentes separados (Sroufe, 1995), e o desenvolvimento da teoria da mente e do controlo executivo (Hughes et al., 2000), da compreensão das emoções e das intenções dos outros (Denham, 1986; Denham, 1998; Denham & Couchoud, 1990a; Denham & Couchoud, 1990b; Hay et al., 2004), da resolução de problemas sociais, da nova compreensão das palavras, e da súbita explosão de novas

palavras e fonemas (Carpenter *et al.*, 1998; Gesell & Ilg, 1976; Nelson, 1988; Nelson, 1996; Trevarthen & Aitken, 2001). No entanto, as capacidades de raciocínio causal e teoria da mente não estão completamente adquiridas (Bartsch & London, 2000; Cassidy, 1998; Frazier *et al.*, 2009; Jenkins & Astington, 1996; Rieffe *et al.*, 2005; Wellman *et al.*, 2000). Apesar das crianças compreenderem a alegria nos outros, confundem ainda a tristeza e a raiva nas situações típicas e recorrem a causas idiossincráticas acerca das emoções (Denham & Couchoud, 1990a; Harris, 2008; Smiley & Huttenlocher, 1989). Entre os 2 e os 4 anos, as crianças inferem diferentes percepções do mesmo objecto visto por si e pelo outro (Zahn-Waxler *et al.*, 1977). Ao nível das relações entre pares, a quantidade de amizades recíprocas aumenta entre os 3 e os 4 anos e os grupos alargam-se à medida que as crianças progredem na auto-regulação (Grolnick *et al.*, 1996; Zelazo & Cunningham, 2009). Esta requer o controlo executivo que, antes dos 3 anos, ainda se mostra pouco flexível e adaptado (Kopp, 1982). As capacidades inerentes ao controlo executivo desenvolvem-se a partir do 3º ano a par da linguagem e da própria auto-regulação (Kagan, 1989; Mischel & Mischel, 1983; Rueda *et al.*, 2005; Rose-Krasnor & Denham, 2009; Vygotsky, 1993; Zelazo & Cunningham, 2009). Entre os 4 e os 5 anos, as crianças demonstram plena capacidade de execução das tarefas de falsas crenças, revelam conhecer processos do pensamento implicado nas emoções e compreender que as emoções podem ser desencadeadas pelas memórias das experiências passadas, recorrendo a explicações causais semelhantes às interpretações dos adultos. Na compreensão do medo verifica-se a passagem da fantasia ao realismo (Bartsch & London, 2000; Cassidy, 1998; Denham, 1998; Fabes *et al.*, 1988; Frazier *et al.*, 2009; Jenkins & Astington, 1996; Harris, 2008; Lagattuta *et al.*, 1997; Rieffe *et al.*, 2005; Wellman *et al.*, 2000). Aos 5 anos usam mais estratégias de diálogo e de negociação (Baumgartner & Strayer, 2008), são capazes de pensar o seu pensamento e agir deliberadamente, reflectindo e seleccionando respostas (Gross & Thompson, 2009; Zelazo & Cunningham, 2009). Apenas a partir dos 5 anos atribuem com precisão expressões faciais ou rótulos verbais às emoções em histórias sobre a raiva e tristeza (Borke, 1971, 1973; Gnepp, 1983; Smiley & Huttenlocher, 1989) embora, em contextos naturalistas esta atribuição seja mais precoce (Fabes *et al.*, 1988). Identificam o efeito das emoções das experiências passadas sobre a experiência actual (Gnepp & Gould, 1985), ligando a experiência da pessoa à sua história pessoal passada (Lagattuta *et al.*, 1997). Consideram os desejos, crenças e expectativas individuais, mesmo que indesejáveis para si próprio, e são mais precisas no reconhecimento do impacto dos pensamentos e crenças no comportamento e na modificação do estado emocional (Harris,

2008; Rieffe *et al.*, 2005), mas só aos 6 anos as crianças demonstram uma progressiva consideração do carácter subjectivo das emoções (Rieffe *et al.*, 2005).

Os resultados mostram que na idade pré-escolar o conhecimento das causas das emoções é a competência que mais se desenvolve, embora não sendo tão precoce como o reconhecimento. Pela revisão da literatura podemos concluir que o desenvolvimento das relações entre pares, internalização de *standards* e convenções sociais, flexibilidade e reversibilidade do pensamento, raciocínio causal, tomada de perspectiva e teoria da mente sofrem modificações profundas entre os 3 e os 4 anos com repercussões na capacidade de compreender as causas das emoções. Entre a compreensão das causas e a descentração afectiva, a maior diferença encontrada nas respectivas médias de cotações verificou-se na idade de 4 anos, altura em que a execução das tarefas de falsas crenças e a manipulação simultânea de diversas representações mentais se consideram consolidadas (Bartsch & Wellman, 1989; Lagattuta *et al.*, 1997; Wellman *et al.*, 2000; Nelson, 1996), e a partir da qual se compreende que as duas competências revelem o mesmo nível de aquisição. No entanto, a descentração afectiva reflecte o desenvolvimento da compreensão da subjectividade dos estados internos que é mais prolongado no tempo, sendo apenas aos 6 anos que as crianças a incluem nas suas apreciações das situações emocionais nos outros. As capacidades de nomeação e de descentração afectiva progredem com diferenças significativas entre os 3 e os 5 anos, mas também entre os 4 e os 5 anos, mas os efeitos significativos foram de maior magnitude para a nomeação. Dado que esta competência foi a que obteve cotações inferiores, pode-se sugerir que o desenvolvimento da descentração afectiva seja mais precoce no desenvolvimento do que a nomeação, mas que ambas se desenvolvam significativamente ao longo da idade pré-escolar. O facto da nomeação das emoções ser a mais difícil nestas idades realça o papel relevante para o seu desenvolvimento da exposição à experiência social e linguística, bem como da qualidade das interações e das conversas no contexto familiar (Denham, 1998; Gordon, 1989). Aponta também para a sua dependência das capacidades de categorizar e associar as categorias de configurações faciais ao respectivo léxico que, entre os 3 e os 5 anos, ainda não se encontram completamente consolidadas (Nelson, 1988). Por outro lado, o modo de cotar as tarefas de nomeação das emoções, que desvaloriza os termos verbais (e.g., chorar e rir, de cotação = 2) em detrimento dos termos substantivos (e.g., tristeza e alegria, de cotação = 3), aparenta agravar as cotações para esta competência, sobretudo aos 3 e 4 anos.

7.1.2. Diferenças por Emoções

Os resultados da nossa amostra demonstraram que aos 3 e 4 anos a emoção de tristeza foi a mais cotada e aos 5 anos, foi a de raiva. Aos 3 e 5 anos, a emoção menos cotada foi a de medo e aos 4 anos, foi a de alegria. Porém, só se encontraram diferenças significativas entre a emoção de tristeza e a de medo, e apenas aos 3 anos, tendo sido a tristeza a que obteve melhores resultados.

A literatura tem vindo a concluir que, para a globalidade das competências do conhecimento das emoções, as tarefas relativas à alegria são as mais fáceis, seguindo-as as de tristeza, depois as de raiva e finalmente as de medo (Denham, 1998; Denham & Couchoud, 1990a; Widen & Russell, 2003).

No nosso estudo a compreensão da alegria e da tristeza progrediu significativamente apenas entre os 3 e os 5 anos, sendo a compreensão da alegria a que obteve maior magnitude de efeito. Tanto a compreensão do medo como da raiva se desenvolveram significativamente entre os 3 e os 4 anos, e entre os 3 e os 5 anos, mas a compreensão da raiva progrediu mais. Não se encontraram diferenças significativas entre os 4 e os 5 anos, em nenhuma das emoções básicas.

Os resultados tendem a confirmar os dados que suportam a hipótese de que o conhecimento da alegria e da tristeza surge mais precocemente no desenvolvimento do que o conhecimento das restantes emoções. Efectivamente aos 5 anos de idade, a compreensão da raiva demonstrou estar mais adquirida do que a de tristeza, mas a de tristeza demonstrou valores superiores à de alegria e de medo. O estímulo (face amovível) que se utilizou como material do Teste do Conhecimento das Emoções como representação da tristeza foi um protótipo desenhado com uma lágrima, pelo que, eventualmente, poderá ter facilitado as respostas das crianças enviesando os resultados relativos à compreensão desta emoção. Mas também poderá ser que a maior precocidade no conhecimento de emoções de valência positiva, como é o exemplo da alegria, a tornem mais familiar e menos saliente, exigindo aos 5 anos de idade, menor atenção e concentração cognitiva do que na discriminação da tristeza e da raiva. Ou poderá ser que as emoções negativas impliquem uma maior consciência reflexiva necessária à sua auto-regulação. Izard (1971), nas tarefas de reconhecimento das emoções através das expressões faciais, obteve melhores resultados para a raiva e tristeza do que para a alegria, nomeadamente em amostras de população Americana (2 e 5 anos com cotações mais elevadas para a raiva) e Francesa (aos 2 anos, a raiva foi a mais cotada e aos 4 anos, a mais cotada foi a tristeza) e alguns autores referem que a conceptualização das emoções depende

das necessidades adaptativas de cada emoção relativamente à especificidade cultural e temporal do contexto (Denham & Couchoud, 1990a). Lazarus (2005) refere dois aspectos nos quais a cultura influencia o processo da emoção: As regras constitutivas que ocorrem entre o acontecimento e a reacção emocional experiencial, e as regras reguladoras que ocorrem entre o estado emocional e o resultado em termos da sua expressão. São, portanto, dois os aspectos em que os valores resultantes do desenvolvimento social e moral transformam o processo emocional de acordo com o contexto cultural (Lazarus, 2005). O que sugere a necessidade de ponderar, por um lado, na motivação dos agentes de socialização para as experiências positivas nos respectivos contextos e, por outro lado, nos modos de socialização, os quais poderão não reforçar ou modelar de igual forma a expressão das emoções positivas, comparativamente com a população Americana.

No entanto, factores de influência cultural poderão provocar diferenças ao nível do desenvolvimento das capacidades do conhecimento emocional. O significado de bem-estar subjectivo associado ao conceito de satisfação com a vida pode ter manifestações emocionais diferentes e poderá ser atingido de diferentes formas conforme a cultura. Estudos na área da cultura e do bem-estar subjectivo revelam que a percepção da via pela qual esta se atinge (Eunkook & Shigehiro, 2004; Ozmete, 2011) é diferente entre a América do Norte e o Este Asiático. Na América do Norte, a felicidade e a auto-estima são as vias de acesso, mas no Este Asiático esta atinge-se através do suporte social (Eunkook & Shigehiro, 2004). E quando o bem-estar subjectivo se mede em metodologias mais quantitativas, por exemplo, através da expressão de “emoção positiva” implica ter em conta que a sua expressão possa ser aberta ou regulada, ou de certa forma manipulada pela cultura emocional.

As emoções positivas são definidas como as que são necessárias à aproximação entre as pessoas e as que permitem a formação e manutenção das relações (Waugh & Fredrickson, 2006) e a manifestação emocional e comportamental do afecto, simpatia, amizade ou amor depende das práticas de socialização. Tal como referido na literatura, a socialização das emoções depende da cultura emocional, da exposição social e das práticas específicas de socialização (Gordon, 1989). No que se refere à cultura emocional, esta transmite-se através de sucessivas gerações num sistema de informação e de significado em forma de valores, que define tanto os objectivos desejáveis, como a motivação para os comportamentos que os poderão satisfazer.

O sistema reproduz a história de experiências e de interpretações relacionadas com a emoção de determinada cultura e o leque de expressões e sentimentos aceitáveis nesse

contexto cultural através de palavras e de metáforas ligadas à história cultural (Gordon, 1989). A título de exemplo, Saarni (1999) relata resultados de estudos comparativos entre amostras de população Chinesa e Americana, em que as práticas parentais de socialização caracterizadas pela rigidez, estilo autoritário e menos afectividade se correlacionaram negativamente com a timidez e com a sociabilidade percebida pelos seus pares, em amostras de crianças Chinesas, em oposição às amostras de crianças dos Estados Unidos, cuja correlação com a timidez foi positiva. Chen, Rubin, Hastings, Chen, Chen, & Stewart (1998), demonstraram não existir diferenças significativas no comportamento inibido entre crianças Chinesas e Americanas durante o período da 1ª infância, embora se demonstre que, no período escolar, as crianças Chinesas são as mais tímidas. Com base nestes resultados, os autores realçam o efeito das práticas de socialização culturais precoces sobre o desenvolvimento futuro. Matsumoto, Yoo, & Nakagawa (2008) identificaram como valor cultural o grau de autonomia afectiva, que foi definido como - nível de motivação cultural para a protecção da independência na persecução de experiências positivas – que, quando de nível elevado, inclui o prazer, entusiasmo e diversidade nas suas vidas.

Sem a análise de estudos comparativos efectuados sobre estas orientações entre as populações Portuguesa e Americana, poder-se-á levantar a hipótese de que, por um lado, a população Portuguesa tenda a manifestar um menor incentivo à persecução de experiências positivas. A História de Portugal é contada pelos portugueses de um modo particularmente nostálgico e auto-critico, menos exaltado e provavelmente mais ligada à rudeza dos factos em si. As tradições de criação e de expressão artística, pelas quais se espelha o sentimento do povo Português tendencialmente nostálgico, podem ser observadas através da música, no Fado, ou nas artes plásticas, ou na realização de cinema e de teatro em que se expõe tanto a sátira e a crítica social, como o drama. A partida dos pescadores para o mar, o abandono das suas terras e família de origem na corrida para os centros urbanos, e a emigração dos Portugueses para fora do País faz parte de uma natureza insatisfeita, inquieta, viajante e saudosa. A saudade é um sentimento que caracteriza o povo Português, e a sua expressão corporal é parecida com a da tristeza.

Por outro lado, poderá ser que a cultura Portuguesa assente na percepção de bem-estar subjectivo e de satisfação com a vida com base em constructos tais como a felicidade e auto-estima, mas também no suporte emocional e social. Portugal encontra-se na intersecção cultural entre América, Europa, África e recebeu ao longo da sua História grande influência Asiática.

Estas tendências podem ter reflexos tanto ao nível dos agentes, na motivação para as experiências positivas, como da própria disposição emocional das crianças. Caracterizam globalmente uma disposição emocional cultural de raízes remotas na história das comunidades.

Porém, Denham (1998), alerta para alguns padrões rígidos da expressão emocional dos pais, particularmente da raiva, que funcionam como punição para as crianças e que, quando excessivos, predominantes e sistemáticos, desregulam e provocam problemas de saúde mental, de comportamento e de adaptação. A avaliação e diagnóstico destas situações são temas importantes para a Psicologia.

7.1.3. Diferenças por Género

Apenas foram encontradas diferenças de género para a nomeação, exclusivamente aos 4 anos, caso em que o género feminino demonstrou estar em vantagem. Em parte, estes resultados estão de acordo com a literatura e a evidência empírica anterior no que se refere a esta faixa etária (Denham, 1998; Denham & Couchoud, 1990b; McClure, 2000; Saarni, 1999). As únicas diferenças assinaladas reportam à descodificação dos sinais emocionais não verbais, com vantagem para as mulheres e para as raparigas, mas com resultados muito pouco consistentes na idade pré-escolar e escolar. Na meta-análise efectuada por McClure (2000) foram encontradas diferenças na descodificação das emoções através das expressões faciais, com vantagem para o género feminino, em crianças e adolescentes. O mesmo sucedeu num estudo para crianças de idade pré-escolar com utilização de um modelo de criança masculino para os dois géneros (Gitter *et al.*, 1971), mas os estudos mais recentes não têm reportado estas diferenças.

Modelos neuro-comportamentais sugerem que a prontidão neurológica na descodificação das emoções através das expressões faciais depende de uma aptidão biológica precoce, e modelos construtivistas sugerem que os efeitos da socialização mantêm, reforçam e por vezes aumentam as diferenças biológicas iniciais, no sentido de um comportamento socialmente mais sensível (McClure, 2000). A conceptualização do desenvolvimento da expressão emocional de Izard (1971) inclui tanto o desenvolvimento e maturação neurológica dos circuitos das emoções, como os efeitos de socialização e o desenvolvimento cognitivo, e a sua formulação contempla uma perspectiva de integração dos diversos sistemas. Concebe-se a hipótese de existência de circuitos inatos de sensibilidade selectiva a determinados estímulos ou condições do ambiente. Com a maturação, o desenvolvimento permite que essas condições do estímulo e do ambiente possam vir a ser simuladas psicologicamente através de processos

cognitivos tais como sonhos, pensamentos e a imaginação. Porém, também se admite que nessa simulação outros processos afectivo-cognitivos se possam juntar. Torna-se então possível a influência das crenças culturais e dos esquemas de género sobre as próximas experiências emocionais e sobre o modo de atribuir significado, descodificar as emoções através da sinalização não verbal, conceptualizar as emoções e responder aos sinais sociais. E essa influência poderá ser no sentido de maximizar ou de contrariar os efeitos iniciais de sensibilidade e prontidão biológica. Nesse sentido, as inconsistências encontradas entre os diversos estudos empíricos tanto em termos de diferenças de género, como em termos de diferenças culturais, parecem reflectir o que se passa na sociedade actual, em que se nota um esforço cultural de aproximação nos esquemas de género e nos esquemas de culturas.

Aos 3 anos, as raparigas usam substancialmente mais vocabulário emocional do que os rapazes (Denham, 1998), o que poderá explicar as diferenças de género encontradas aos 4 anos para a nomeação, com vantagem para o género feminino. Porém, nas competências de utilização de linguagem emocional e de nomeação das emoções, não têm sido transmitidas, consistentemente, diferenças de género nas idades dos 3 aos 5 anos. Alguns autores estudaram e identificaram diferenças nos estilos de comunicação e de verbalização dos estados emocionais por parte dos agentes de socialização (mães, pais e irmãos mais velhos) quando dirigidos a crianças do género feminino ou masculino (Dunn *et al.*, 1987; Fivush & Wang, 2005), ou diferentes contributos dos efeitos de socialização consoante o género da criança (Denham *et al.*, 1994). Outros estudos não identificaram diferenças de género no impacto da socialização das emoções relativamente ao género da criança com quem interagem (Fivush & Wang, 2005; Denham *et al.*, 2010). Nesse sentido, Denham e colaboradores (2010) concluíram que se observam diferenças entre mãe e pai nos estilos de interacção para com os seus filhos, mas não existem diferenças em termos do género da criança a quem se dirigem.

Demonstrando-se ou não diferenças na comunicação e socialização das emoções, ou do seu contributo para o conhecimento emocional consoante o género da criança, parece importante ponderar tanto os efeitos das tendências iniciais de prontidão neurológica na compreensão e produção da linguagem e de sensibilidade receptiva às expressões emocionais, como os efeitos que resultam das influências da cultura e da socialização em termos de esquemas de género. Também se pode equacionar a hipótese de que eventuais diferenças de meios e de estilos na socialização das emoções tenham efeitos não imediatos, ou não susceptíveis de gerar diferenças significativas na idade pré-escolar. Nesse sentido, os estudos

longitudinais poderão enriquecer e clarificar melhor este tema do desenvolvimento e os respectivos efeitos de socialização.

Confirmando os dados da revisão de literatura (Saarni, 1999), também não se encontraram diferenças de género relativamente à compreensão das causas das emoções e à descentração afectiva. No entanto, no final da idade pré-escolar, os padrões de brincadeira tornam-se marcadamente específicos ao género, com as raparigas a brincarem mais em díades e grupos mais pequenos, enquanto os rapazes se organizam mais em grupos hierárquicos de maior dimensão, com maior enfoque na competição (McClure, 2000). Mas apesar de se reconhecer a possibilidade de se encontrarem diferenças de género nas atribuições causais, na descentração afectiva e na empatia, estas não foram encontradas para as tarefas que associam as emoções às situações de contexto emocional. Na investigação acerca da execução das tarefas de falsas crenças ligadas à teoria da mente, também não se encontram diferenças de género (Bartsch & Wellman, 1989; Cutting & Dunn, 1999; Wellman *et al.*, 2008).

7.2. O conhecimento emocional e as relações entre pares.

O nosso segundo estudo teve como principal objectivo analisar a relação entre o desenvolvimento das capacidades do conhecimento de emoções e as competências para iniciar e manter relações positivas com os seus pares (Denham, McKinley, *et al.*, 1990; Garner, *et al.*, 1994; Miller, *et al.*, 2005). Nesse sentido utilizaram-se medidas sociométricas que avaliam a aceitação, preferência e estatuto social entre pares, e medidas do comportamento social que medem a agressividade, a ansiedade/isolamento social e a competência social.

No que se refere às medidas do conhecimento das emoções, os resultados da presente amostra de crianças de cinco anos indicaram a seguinte sequência na aquisição destas capacidades: Compreensão das causas das situações típicas, reconhecimento das expressões faciais através de rótulos verbais, descentração afectiva, e nomeação de emoções básicas através das expressões faciais. Ao contrário do nosso primeiro estudo em que todas as dimensões se correlacionaram entre si, para ambos os géneros e nas idades de 3, 4 e 5 anos, na presente amostra, tal não se verificou. Estes resultados alertam para a necessidade de investigar separadamente cada um dos diferentes componentes do conhecimento das emoções. Partindo do princípio que existem origens comuns na manifestação destas capacidades, estas conclusões relevam, no entanto, que a sua génese e estruturação poderão ser diferentes, sob diferentes influências e com diferentes impactos na sua manifestação.

7.2.1. Preferência social e a sua relação com o conhecimento das emoções

Relativamente à preferência social, os resultados não assinalaram qualquer associação entre o conhecimento das emoções e as variáveis relativas às medidas sociométricas. No entanto, a literatura refere resultados empíricos que confirmam a hipótese de que o conhecimento emocional contribui para um melhor funcionamento e ajustamento social, bem como para uma maior preferência social entre pares (Denham, McKinley, *et al.*, 1990, Garner *et al.*, 1994; Izard *et al.*, 2001; Miller *et al.*, 2005). Existem também estudos efectuados por Beardsall, Brown, Bretherton, Denham, Dunn e Fivush (Dunn *et al.*, 1987; Dunn, Brown, & Beardsall, 1991; Denham, 1998; Fivush & Wang, 2005) acerca das conversas sobre emoções que sugerem efeitos positivos no desenvolvimento das competências de conhecimento emocional e de relações com os pares.

Consideramos a hipótese de que em populações sujeitas a factores de risco se verifique uma associação mais consistente entre preferência e/ou aceitação social e o conhecimento das emoções. Em amostras extraídas de populações de baixo nível socio-económico ou de crianças que foram alvo de abuso, alguns estudos demonstram a ligação entre o conhecimento das emoções, a aceitação social e a competência social (Camras *et al.*, 1983; Miller *et al.*, 2005).

Na presente investigação, as características da amostra utilizada no estudo 2 referem-se a uma população de nível sócio-económico médio/alto e a recolha efectuada a crianças assinaladas pelas educadoras como tendo défice cognitivo ou perturbação mental/emocional não foi considerada na amostra.

As interacções entre pares são complexas e as crianças utilizam diferentes estratégias de estabelecimento ou de evitamento das interacções entre pares, de entrada nos grupos e de exclusão dos pares (Bajgar, 2006; Benenson, Apostoleris, & Parnass, 1997; Benenson Maiese, Dolenszky, Dolenszky, Sinclair, Simpson, 2001; Benenson, Nicholson, Waite, Roy & Simpson, 2001; Blatchord, Baines, & Pellegrini, 2003; Charlesworth, 1996; Crick, Casas, & Mosher, 1997; Crick & Grotpeter, 1995; Hay, *et al.*, 1999; LaFreniere, 1996; Laursen & Hartup, 2002; Maccoby, 1990; Ostrov & Crick, 2007; Rubin *et al.*, 1988; Vaughan & Santos, 2009), com diferentes sensibilidades às situações emocionais (Diener, Sandvik, *et al.*, 1985; Larsen *et al.*, 1996), regulando diferentemente as suas emoções durante as interacções sociais, com maior recurso à cognição, à atenção ou ao comportamento (Durbin *et al.*, 2007; Eisenberg, Fabes, Bernzweig, *et al.*, 1993; Guthrie *et al.*, 1997) e com múltiplos factores de influência ao nível da cultura emocional (Gordon, 1989).

7.2.2. Comportamento social e a sua relação com o conhecimento das emoções

A investigação tende a confirmar a hipótese de que o desenvolvimento do conhecimento emocional e das competências linguísticas referentes às emoções poderá contribuir para uma maior qualidade das relações das crianças com os seus pares (Denham & Holt, 1993; Izard, 2001; Miller *et al.*, 2005; Mostow *et al.*, 2002). O nosso estudo demonstrou que a capacidade de nomeação das emoções através das expressões faciais se correlaciona por um lado com a competência social, confirmando os resultados da revisão de literatura (Izard, 2001; Miller *et al.*, 2005; Mostow *et al.*, 2002), mas por outro lado com a ansiedade/isolamento social. Esta última associação sugere que o conhecimento emocional possa ser desenvolvido como mecanismo de defesa ou de regulação relativamente à ansiedade e/ou isolamento social. Reforçando esta hipótese, o conhecimento das causas das emoções correlacionou-se marginalmente com a agressividade. Estes resultados vão de encontro com outros resultados empíricos: Bajgar (2006) identificou uma correlação entre a expressão da raiva e o conhecimento emocional em crianças classificadas com o estatuto social médio. De acordo com as conclusões dos resultados da nossa amostra, o conhecimento emocional serve funções de regulação da experiência e da expressão das emoções, mas poderá assinalar a presença de défices ou de desregulação no relacionamento com os pares.

7.2.3. Estatuto social e sua relação com o conhecimento das emoções

Os dados do presente estudo concluem que as crianças classificadas com o estatuto social controverso conhecem melhor as emoções do que as crianças classificadas com o estatuto social de rejeitado ou de negligenciado. Demonstram também que as crianças classificadas com o estatuto social negligenciado possuem menos conhecimento emocional do que as de estatuto social médio. Finalmente sugerem que, dados os resultados da presente amostra, não sejam as crianças classificadas com o estatuto social popular ou médio que melhor conhecem as emoções, mas sim as de estatuto social controverso.

A literatura menciona uma mediação da competência social na relação entre um estatuto social mais negativo e menores níveis de conhecimento das emoções (Miller, *et al.*, 2005) demonstrando assim a ligação do conhecimento emocional ao estatuto social de nível mais elevado. Os resultados obtidos por Bajgar (2006) numa amostra de crianças entre os 10 e os 11 anos, para além de concluírem acerca de uma ligação entre a expressão da raiva e o conhecimento emocional quando as crianças foram classificadas com estatuto social médio, também demonstraram uma associação entre a expressão da raiva e estratégias defensivas de *coping* quando as crianças foram classificadas como agressivas-rejeitadas. O que nos leva a

sugerir que o conhecimento emocional seja mais invocado em crianças de estatuto social médio, do que em crianças de estatuto social agressivo-rejeitado quando em situações de raiva. A manifestação de comportamento agressivo que caracteriza algumas crianças classificadas com o estatuto social de rejeitado poderá pôr em evidência a hipótese de um déficit ao nível do conhecimento emocional que, por sua vez, incentive o recurso a outras estratégias defensivas de *coping* (Bajgar, 2006). Os nossos resultados indicaram que as crianças classificadas com o estatuto social popular ou médio possuem menor conhecimento emocional do que as crianças classificadas com o estatuto social de controverso. Poderá ser que o papel regulador do conhecimento emocional seja mais invocado em crianças classificadas com o estatuto social controverso, o qual alia tanto o comportamento de agressividade, de dominância, de cooperação e de pró-sociabilidade, como as competências sociais e cognitivas (Coie & Dodge, 1988; Coie *et al.*, 1982; Newcomb & Bukowski, 1993). Também as crianças classificadas com o estatuto social de negligenciado demonstram menor agressividade e menor sociabilidade (Coie & Dodge, 1988; Newcomb & Bukowski, 1993), podendo necessitar menos do conhecimento emocional como componente de auto-regulação, já que recorrem a estratégias de evitamento das interações sociais.

O teste Qui-Quadrado demonstrou que o estatuto social é marginalmente dependente do género. De facto, a nossa amostra contém 33% de raparigas com estatuto social mais negativo do que o médio, correspondendo a 17 % de rapazes para os mesmos estatutos sociais. Existem ($n = 8$, 15%) raparigas de estatuto social rejeitado e ($n = 3$, 4 %) de rapazes, ($n = 6$, 11 %) de raparigas de estatuto social negligenciado e ($n = 5$, 7%) de rapazes, ($n = 5$, 9 %) de raparigas de estatuto controverso e ($n = 4$, 6%) de rapazes, ($n = 2$, 4%) de raparigas de estatuto popular e ($n = 9$, 13 %) de rapazes. Finalmente, a proporção de rapazes de estatuto médio ($n = 48$, 70 %) é superior à das raparigas ($n = 32$, 60 %). Em termos globais, entre metodologias de cotação *standard* e probabilísticas, a investigação tem identificado nas suas amostras entre 11 a 7 % de crianças populares, 13 a 11 % de crianças rejeitadas, 9 a 15 % de crianças negligenciadas, 7 a 13 % de crianças controversas e entre 60 a 65 % de crianças médias (Newcomb & Bukowski, 1983; Terry & Coie, 1991).

Assim, na nossa amostra existem mais raparigas de estatuto social rejeitado, negligenciado e controverso, e existem mais rapazes de estatuto social popular e médio. No entanto, se as crianças de estatuto social rejeitado e negligenciado possuem menor conhecimento emocional, também são as crianças de estatuto social controverso que mais

conhecem as emoções, e a nossa amostra não demonstrou diferenças de género no conhecimento das emoções.

A nossa amostra global compõe-se de $n = 53$ raparigas e de $n = 69$ rapazes. Para além destas condições, a revisão de literatura informa que para esta faixa etária, as preferências de parceiros nas interações sociais incidem mais sobre os pares do mesmo género, e que as raparigas se envolvem mais em díades enquanto os rapazes participam mais em grupo (Benenson, 1993; Benenson et al., 1997; Benenson, Maiese, *et al.*, 2001; Maccoby, 1990). O que poderá implicar que, na amostra aqui presente, se verifique uma maior frequência de exclusão de raparigas por parte dos rapazes, do que de rapazes por parte das raparigas. Confirmando também estes resultados, a literatura assinala que as raparigas excluem mais do que os rapazes e as que mais excluem, são as que estão classificadas de rejeitadas através do estatuto social (Fanger, Frankel, & Hazen, 2012). Eventualmente o mesmo número de rapazes e de raparigas poderia atenuar parcialmente estes resultados.

7.2.4. Dados Demográficos e a sua relação com o conhecimento das emoções

Os resultados fornecidos pelas associações entre os dados demográficos e as dimensões do Teste do Conhecimento das Emoções acrescentam informação acerca do impacto da socialização do conhecimento emocional em contexto família *versus* contexto escola.

Os dados sugerem uma maior influência do contexto família, do que do contexto de Jardim-de-infância na aquisição das capacidades do conhecimento das emoções para esta faixa etária. Os resultados indicam aos 3 anos uma ligação entre as habilitações literárias do pai e o conhecimento das emoções, particularmente da descentração afectiva e, aos 4 anos, uma ligação entre a idade do pai e o conhecimento das emoções, particularmente, das causas e da descentração afectiva. Estes resultados sugerem que é a qualidade da participação do pai (com maior nível de habilitações literárias e mais velhos) nas interações com os seus filhos e na socialização das emoções que mais contribui para o conhecimento das emoções. Os resultados estão de acordo com o que a literatura tem vindo a concluir acerca da importância do papel do pai na construção dos Modelos Internos Dinâmicos de “base segura” das crianças. A literatura refere a crescente participação do pai na vida familiar e o facto das crianças entre 2 anos e meio e os três anos não apresentarem diferenças entre os valores de segurança da criança à mãe e ao pai e organizarem os seus comportamentos de base segura em torno de ambos (Monteiro *et al.*, 2008).

Aos 5 anos, a quantidade de irmãos aparenta ter um maior peso na aquisição das competências do conhecimento das emoções, particularmente das causas e da descentração afectiva. A revisão de literatura acerca da socialização das emoções salienta o papel da quantidade de irmãos na exposição ao afecto e ao conflito, e às oportunidades de negociação e de reconciliação, com ênfase no contributo dos irmãos mais velhos (Brown & Dunn, 1992; Brown, Donelan-McCall & Dunn *et al.*, 1996; Denham, 1998) e dos irmãos do género oposto, os quais promovem o aumento de reportório emocional (Denham 1998; Gordon, 1989). Por outro lado, aos cinco anos, o processo de desenvolvimento da autonomia e da individuação relativamente às principais figuras de vinculação, mãe e pai, já se encontra concluído, o que poderá favorecer outro tipo de desafios e outro tipo de contributos para o conhecimento emocional, principalmente com origem nas relações com os irmãos e os pares.

Quanto ao desenvolvimento do conhecimento de cada uma das emoções básicas, foram encontradas correlações entre as habilitações literárias do pai e a tristeza aos 3 anos de idade, e entre a idade do pai e as emoções negativas aos 4 anos de idade. Aos 5 anos, foi o nível de habilitações literárias da mãe que se correlacionou com o conhecimento da raiva, destacando nesta idade a importância do contributo desta variável e da mãe para a consciência e eventual regulação de uma emoção negativa de maior intensidade.

7.2.5. Contributo do presente estudo para o desenvolvimento das Competências Emocionais

Enquadrámos os resultados obtidos no nosso estudo com a revisão da literatura efectuada sobre o desenvolvimento das capacidades do conhecimento emocional ao longo da idade pré-escolar e concluímos que o seu progresso é significativo entre os três e os cinco anos e que existem diferenças quanto à capacidade de nomeação de emoções que favorecem as raparigas. Os resultados demonstraram também associações entre o conhecimento das emoções e a competência social confirmando a hipótese de que estas capacidades favorecem o estabelecimento e a manutenção de relações positivas com os pares. Mas também se encontraram correlações positivas entre o conhecimento das emoções e a ansiedade/isolamento social, e uma correlação marginalmente significativa entre a compreensão das causas das emoções e a agressividade, indicando a possibilidade de que parte dos valores superiores obtidos através do Teste do Conhecimento das Emoções possam ser sintoma de ansiedade, isolamento social e/ou agressividade.

Os resultados da presente investigação também indicam que não são as crianças classificadas com o estatuto social médio ou popular que obtiveram os resultados superiores

no Teste do Conhecimento das Emoções, mas sim as que foram classificadas com o estatuto social de controverso.

Todas estas conclusões informam da necessidade de ter em conta não apenas o desenvolvimento das competências emocionais, mas o desenvolvimento integrado entre competências emocionais, sociais e cognitivas, o desenvolvimento da empatia e o desenvolvimento moral. E, em termos de avaliação psicológica, a análise das competências emocionais parece pressupor o seu enquadramento na avaliação psicológica integrada da pessoa.

7.3. Limitações do Estudo e futura investigação

A nossa investigação tem como principal limitação a pouca representatividade da amostra em termos de diversidade cultural relativamente à população Portuguesa. Consideramos também que é importante em futuras investigações incluir a avaliação do impacto das capacidades linguísticas e verbais neste tipo de conhecimento, bem como de outras variáveis que reflectem competências de qualidade de vinculação, de empatia, de cognição social, de relacionamento com os pares e de capacidade de estabelecer amizades. Consideramos também como limitação deste estudo a não identificação de padrões específicos de erros consoante as emoções.

Notamos a necessidade de representar a população Portuguesa nas suas diversas tipologias mais características ao nível cultural, considerando particularmente importante a proveniência étnica da cultura emocional e o nível de literacia característico de cada uma dessas tipologias, bem como as actuais características que se associem à socialização do afecto, tais como a qualidade das relações de vinculação com pais e irmãos, organização da família, estilos de parentalidade, mãe e pai, estilos de comunicação mãe e pai, e saliência de características emocionais (caso exista emoções marcadamente salientes) no contexto da família e da relação de vinculação.

Pensamos ter contribuído para a investigação sobre as competências emocionais, particularmente sobre o conhecimento emocional em crianças de idade pré-escolar. Para além das implicações da presente investigação para o desenvolvimento, avaliação psicológica, prevenção primária e secundária em crianças de idade pré-escolar, estes trabalhos poderão ter implicações importantes na compreensão de futuras fases do desenvolvimento mais exigentes em termos de expectativas sociais, académicas e afectivas. Bem como em períodos descontínuos do desenvolvimento que tornam as estruturas psicológicas mais vulneráveis ao

stress e às condições de risco, como é a adolescência, ou a entrada em períodos de retirada da vida profissional activa.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando o nosso trabalho, gostaríamos de concluir com algumas considerações ao seu enquadramento na revisão da literatura, aos resultados obtidos, às suas implicações na investigação do desenvolvimento sócio-emocional e de outras áreas relacionadas, às suas limitações e à sua continuidade em futuras investigações.

O nosso estudo enquadra-se na investigação do desenvolvimento socio-emocional de crianças em idade pré-escolar, abordando as competências emocionais, mais concretamente o conhecimento emocional. Estas competências, bem como as suas ligações ao comportamento parecem depender significativamente do desenvolvimento da ligação entre emoção e cognição, particularmente da ligação entre emoção e consciência. De acordo com a revisão da literatura, esta modifica-se desde os estágios de consciência difusa, sem processamento cognitivo do conteúdo dos estímulos (que decorre até ao segundo semestre de vida), passando a uma consciência não-verbal do significado do conteúdo do estímulo (Já com base em representações mentais) (Sroufe, 1995), após o que, com a aquisição da linguagem, se poderá considerar reflexiva e verbal. Em qualquer fase do desenvolvimento posterior à aquisição da linguagem, a emoção poderá representar-se através da consciência intuitiva, da consciência não-verbal do significado do conteúdo do estímulo, ou da consciência reflexiva verbal do estado emocional. Ou, a diversas representações de consciência que em dado momento se ligam entre si activando a cognição e o comportamento. Ao longo do desenvolvimento, a emoção modifica-se qualitativamente mediante as alterações fisiológicas inerentes à valência e à intensidade do sentir, às cognições e representações mentais associadas, e às tendências de prontidão para determinados padrões de comportamento (e.g., aproximação / afastamento). Por outro lado, as representações do mundo físico e do mundo social desenvolvem-se incorporando os efeitos da cultura transmitida e evocada que são contínuos, e de certa forma imprevisíveis, dependente de uma multiplicidade de factores a todos os níveis ecológicos, dos quais salientámos o nível dos valores e da cultura em que se está inserido. A experiência também introduz variabilidade nas condições das situações específicas, nas consequências do comportamento, e na experiência emocional sentida nessas situações. Essa variabilidade vai modificando os diversos níveis de consciência, bem como as ligações entre si. Neste sentido, a modificação qualitativa do desenvolvimento ao longo da vida, no que se refere à relação entre acontecimento, emoção e consciência processa-se incessantemente, desde que não se limite e restrinja a experiência. Se por um lado, perante a rigidificação das respostas emocionais, se poderá evoluir para um estado mais vulnerável à psicopatologia e ao

sofrimento, por outro lado, a flexibilização e abertura a novas experiências (emocionalmente reparadoras), poderão transformar os défices *ou handicaps* em comportamento socialmente adaptado, e colocar o sofrimento a um nível normal de uma vida de bem-estar, bem conseguida e realizada, com os riscos e os fracassos naturais inerentes à felicidade humana.

Com a tendência sentida pelas actuais gerações de adaptação a um mundo físico, social e simbólico (valores, religião, ideologias, ética, legislação, etc.) em permanente mudança, as adaptações parecem convergir para a plasticidade e a flexibilidade a todos os níveis do organismo (físico, mental e simbólico). No entanto, a integridade psicológica, do *self* e do *self* com o outro, funda-se em emoções e sentimentos sociais estáveis de vínculo aos outros e às Instituições, que resultam de relações sólidas de amor e de cuidados dos pais entre si, entre pais e bebé, entre amigos, etc.. É este contínuo balanço entre as exigências de adaptação ao mundo em que vivemos e a satisfação das necessidades afectivas e psicológicas que parece sustentar o desenvolvimento sócio-emocional das crianças.

O nosso trabalho partiu da adaptação do *Affect Knowledge Test, AKT* (Denham, 1986) que designámos de Teste de Conhecimento das Emoções (Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2006), através de uma amostra Portuguesa, com vista a permitir a sua utilização na investigação em amostras de crianças Portuguesas. A Análise Factorial Confirmatória e as análises de variâncias a que procedemos nos estudos de confirmação dos factores teóricos conceptualizados pela sua autora Susanne Denham (1986), as análises de sensibilidade, e as análises de diferenças individuais sob o efeito do género e da idade, foram executadas em variáveis com distribuição não normal. Os itens foram cotados com base em três níveis: “1-Errado”; “2-parcialmente correcto”; “3-correcto” mediante as respostas a entrevistas individuais com crianças entre os 3 e os 5 anos. Em amostras com crianças da mesma idade e de características demográficas semelhantes, a consistência interna acusou a redução de variabilidade nos itens desta medida. Os pressupostos de normalidade não se verificaram na maior parte dos testes de diferenças de médias, o que obrigou a utilizar amostras com um mínimo de elementos de cerca de 30. De acordo com Maroco (2007), os métodos paramétricos são robustos à violação do pressuposto da normalidade desde que as distribuições não sejam extremamente enviesadas ou achatadas e que as dimensões das amostras não sejam extremamente pequenas. O método utilizado na Análise Factorial Confirmatória foi o Método dos Minimos Quadrados que minimiza as diferenças das matrizes de variâncias e covariâncias dos valores residuais entre a população e o modelo em hipótese, não carecendo do cumprimento do pressuposto de normalidade multivariada que o método de

Máxima Verossimilhança exige. Dadas as características da amostra, as características do teste e a idade das crianças, considerou-se adequado a utilização do primeiro método, tendo-se obtido bons índices de ajustamento aos dados.

O nosso contributo relativamente à medida em estudo suporta-se no extraordinário potencial de evolução que a investigação sobre a emoção e o desenvolvimento emocional tem fornecido desde a concepção desta medida pela sua autora Susanne Denham (1986). A autora tem vindo a desenvolver um extenso trabalho de investigação ao nível do desenvolvimento sócio-afectivo (DeMulder *et al.*, 2000; Denham, 1986, 1989, 2007; Denham *et al.*, 2003; Denham, Blair, Schmidt *et al.*, 2002; Denham & Burton, 2003; Denham & Couchoud, 1990a, Denham & Couchoud, 1990b; Denham & Holt, 1993; Denham *et al.*, 2001), que nos permitiu, neste trabalho, ligar as conclusões dos seus estudos às orientações e conclusões provenientes de outras disciplinas que estudam as emoções nas seus múltiplos aspectos e nas suas múltiplas ligações a outros sistemas. A investigação tem relevado a importância de analisar o impacto de fenómenos psicológicos tal como a intensidade e a força da emoção, afirmando-as como principais fontes de diferenças individuais (Fridja, 2007), bem como as funções de adaptação de cada uma das emoções básicas (Izard, 1971; Izard & Malatesta, 1987; Lazarus, 2005).

Por outro lado, ao nível da Psicologia do Desenvolvimento e de acordo com a revisão de literatura, as capacidades de nomeação das emoções através das expressões faciais, de reconhecimento das expressões faciais através dos rótulos verbais das emoções, da compreensão das causas de situações típicas e, da descentração afectiva, são capacidades que apesar dos seus componentes comuns, se fundam em outros componentes de génese, estrutura e funções distintas. Enquanto no nosso primeiro estudo empírico, todos os factores se correlacionaram entre si, no nosso segundo estudo empírico tal não sucedeu. Quando apuradas as médias das emoções básicas relativas às dimensões de reconhecimento e de causas das emoções, e quando relacionadas com outras variáveis da qualidade da relação com os pares ou do comportamento social, os resultados sugeriram que os impactos podem divergir na magnitude e talvez na sua direcção, conforme a emoção básica. Sendo assim, o impacto global do compósito do conhecimento das emoções sobre a qualidade das relações interpessoais destas crianças poderá ser anulado por efeitos em oposição.

A revisão da literatura leva-nos a reflectir acerca da formação da consciência de uma emoção como resultado tanto da sua experiência emocional, como da sua representação mental como conceito (Bullock & Russell, 1986). Crianças mais ansiosas/isoladas ou crianças mais agressivas poderão ter uma consciência mais discriminada relativamente a determinadas

emoções básicas, não em função dos efeitos de socialização do seu conceito e do léxico associado, mas em função de uma experiência emocional mais intensa. A intensidade da experiência emocional resulta por um lado de aspectos de temperamento e por outro lado de aspectos da experiência passada (Fridja, 2007). Sendo assim, a intensidade da vivência emocional parece ser um factor importante na construção do conhecimento emocional ou da consciência emocional.

Os resultados levam-nos a equacionar a pertinência de analisar separadamente as emoções básicas para cada uma das capacidades relativas ao conhecimento das emoções. De igual forma nos parece importante tornar a dimensão de descentração afectiva passível de ser decomposta pelas diferentes emoções básicas. Por um lado, seria contornada a divergência de direcção dos efeitos nas associações, quando estas capacidades se relacionassem com outras no âmbito das competências sócio-emocionais, e por outro lado, poder-se-ia compreender melhor quais os aspectos da socialização, do temperamento e da experiência emocional passada que estariam na base do desenvolvimento destas competências. Para conceptualizar factores separados por emoção básica, seria necessário aumentar o número de tarefas distintas relativas a cada uma das dimensões, para cada uma destas emoções. Para além das necessidades de rigor estatístico, a diversificação nos estímulos de expressões faciais para cada emoção básica, sobretudo para as dimensões de nomeação e de reconhecimento, poderá informar melhor acerca da consolidação das capacidades de categorização da imagem, e dos conceitos linguísticos e cognitivos das emoções, em cada idade.

Strayer e Thompson (Strayer, 1980; Strayer & Eisenberg, 1987; Thompson, 1987) tem vindo a analisar a distinção entre empatia afectiva e empatia cognitiva, no sentido de compreender as respostas e reacções a esta emoção e, correspondentemente a sua regulação adaptada e pró-social. Do mesmo modo, a descentração afectiva parece depender, por um lado das representações mentais, memória e capacidades da Teoria da mente, mas também da experiência emocional “quando a criança se coloca na pele do outro” (Saarni *et al.*, 2006; Strayer & Eisenberg, 1987; Thompson, 1987; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, & Brady-Smith, 1977; Wellman *et al.*, 2000) para poder responder às tarefas deste teste (Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2006). A investigação tem vindo a demonstrar que o recurso a *scripts* envolve componentes afectivas (Cole & Cole, 2001). Porém, as tarefas de Situações Típicas (Causas) parecem activar experiências emocionais menos intensas do que as de descentração afectiva. Medidas que possam informar sobre as capacidades de empatia afectiva e de empatia

cognitiva destas crianças poderiam complementar a medida relativa à descentração afectiva (Saarni *et al.*, 2006; Strayer, 1980; Strayer & Eisenberg, 1987; Thompson, 1987).

Também acerca das capacidades subjacentes às restantes dimensões, a revisão de literatura informa acerca da actuação de distintos sistemas no seu desenvolvimento. O reconhecimento das emoções básicas através das expressões faciais parece envolver maior focagem da atenção executiva nos aspectos sensoriais/perceptivos, apontando para processamentos neurais distintos e específicos (Chung & Thomson, 1995; Denham 1998; De Sonville *et al.*, 2002; Izard, 1971; Oster, Hegley, & Nagel, 1992; Walden & Field, 1982). A nomeação das emoções, que inclui de igual forma estes aspectos sensoriais/perceptivos, parece envolver, no entanto, um maior recurso às capacidades linguísticas e verbais (Bretheton & Beegley, 1982; Dunn *et al.*, 1987; Wellman *et al.*, 2000; Widen & Russell, 2003; Widen & Russell, 2008). Por exemplo, a maior dificuldade encontrada nas tarefas de nomeação de emoções leva-nos a pensar que a associação entre o rótulo verbal e a emoção, ainda não se encontra totalmente adquirida na idade pré-escolar, e que esta parece ser uma competência que pode ser naturalmente estimulada nas práticas parentais e educativas dos Jardins-de-infância, caso se integrem no discurso espontâneo das tarefas e actividades normais. No entanto, a compreensão das Causas típicas das emoções foi a competência mais adquirida. Esta envolve processos sensoriais/perceptivos necessários à resposta da criança, envolve competências linguísticas e verbais, mas parece depender mais da capacidade de evocar a representação mental de *scripts* (Gnepp & Gould, 1985; Harris, 2008; Lagattuta, Wellman, & Flavell, 1997; Nelson, 1985; Rieffe *et al.*, 2005).

No nosso segundo estudo, associámos as variáveis do conhecimento das emoções com variáveis sociométricas e com variáveis de um questionário de comportamento social que nos informaram sobre a aceitação e preferência social entre pares e sobre a agressividade, ansiedade/isolamento social e competência social. Os nossos resultados realçaram a pertinência de investigar o desenvolvimento do conhecimento emocional tanto ao nível da sua consciência e discriminação, como ao nível do seu papel na regulação e capacidade de experimentar a emoção sem se desregular.

Para além das limitações já apontadas nos respectivos estudos, a nossa amostra não pretendeu representar a população Portuguesa, nem a relação entre *handicaps* e tipo de *handicap* de alguns sub-grupos de crianças com o conhecimento das emoções. O seu objectivo foi analisar as características do desenvolvimento normativo destas competências para determinadas características médias sócio demográficas, de uma amostra extraída da

população Portuguesa. Apresenta limitações na medida da sua circunscrição a estas características e porque apenas reportou a faixa etária dos cinco anos, quando se analisaram as relações entre o conhecimento das emoções, a preferência social e o comportamento social.

A análise de erros nas respostas das crianças é uma das limitações que apontámos no primeiro estudo. Pensamos que a análise em causa poderá vir a providenciar informação pertinente na análise do desenvolvimento normativo, e posteriormente, na aplicação do teste em estudos de caso, sobretudo de aplicação em Psicologia Clínica e em Educação Especial. Efectivamente o diagnóstico de confusões consistentes entre pares de emoções básicas parecem poder associar-se a factores de protecção ou a factores de risco. A identificação de uma disposição temperamental para emoções positivas, emoções negativas-tristeza ou negativas-raiva ou negativas-medo informam sobre tendências ao nível das respostas comportamentais, estilos de atribuições ao *self* ou a outros, cognições e enviesamentos cognitivos e apontam também para maior especificação em estratégias psicoterapêuticas. Porém, estas disposições são apenas indicadores que se terão de complementar com outros na avaliação psicológica.

A investigação tem vindo a relacionar o estilo emocional temperamental positivo como mais propenso ao comportamento de orientação pró-social, menos propenso à agressividade, mais susceptível de ser aceite pelos seus pares, e de ser classificado como socialmente competente pelos educadores (Arsenio, Cooperman e Lover, 2000; Denham, 1998). No entanto, é necessário que a medida de estilo emocional temperamental permita avaliar a capacidade de iniciar e manter relacionamentos afiliativos ou positivos. A literatura referente à agressividade em crianças de idade pré-escolar e escolar alertam-nos para situações em que as disposições emocionais de base ou situacionais poderão diferir quanto às suas consequências para a adaptação social. Por exemplo, Arsenio e colaboradores (2000), investigaram o papel da disposição emocional de base, da disposição emocional durante as interacções de agressividade, o conhecimento emocional e as competências sociais. Concluíram no seu estudo, que as crianças de idade pré-escolar que iniciavam interacções de conflito e de agressividade com expressão de raiva não se correlacionavam com o comportamento agressivo, nem com menor aceitação de pares. No entanto, as crianças com iniciativas de interacções de conflito e de agressividade com expressão de alegria foram menos aceites e assinalaram maior frequência de iniciativas de agressividade. Os autores referiram também que a percepção que as crianças de idade pré-escolar não agressivas têm

acerca da agressividade é de normatividade, mas poderão perceber estas crianças, nestes episódios, como estando a obter prazer com os seus próprios actos agressivos, rejeitando-as.

Pensamos que valores excepcionalmente demarcados (tanto em excesso, como em defeito) relativamente aos valores normativos obtidos no Teste do Conhecimento das Emoções poderão apontar para sintomas relacionados com défices no relacionamento social e/ou traços ou estados consistentes de ansiedade e de angústia que, por sua vez, poderão reflectir factores de risco a que as crianças estão sujeitas. Também poderemos levantar hipóteses relativas a valores excepcionalmente demarcados de alegria, tristeza, raiva ou medo (relativamente aos valores normativos): Poderão informar sobre híper ou hipo sensibilidade a determinados sinais emocionais, que também poderão apontar para factores de risco ou condições adversas de desenvolvimento.

Futura investigação poderá implicar a actualização do Teste do Conhecimento das Emoções (Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2006) de acordo com os dados mais recentes da investigação, sobretudo no que se refere às funções das emoções básicas e às diferenças individuais. E consequentemente prosseguir na análise do impacto das variáveis sociodemográficas no conhecimento das emoções, e entre estas e outras variáveis sócio-afectivas. Explorando sistematicamente os efeitos de mediação e efeitos de moderação dos diversos componentes do conhecimento das emoções sobre o comportamento, cognição e afecto. Inversamente, analisando sistematicamente os sistemas e as interdependências entre sistemas que suportam o desenvolvimento destas competências.

Outro domínio que poderá beneficiar deste teste é o domínio da prevenção da saúde mental. Susanne Denham (Denham & Burton, 2003; Denham, Caverly *et al.*, 2002) sugere que não se deixe a educação para o desenvolvimento sócio-emocional ao acaso, afirmando que na maioria das vezes o desenvolvimento sócio emocional é implícito e não é tornado explícito através de intervenções específicas para o efeito.

Pensamos que a utilidade do Teste do Conhecimento das Emoções (Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2006) para a prevenção secundária deverá ser analisada à luz dos paradigmas que serviram de base ao nosso trabalho. De acordo com as perspectivas psicobiológicas “a noção de epigénese postula que o organismo e o contexto estão integrados enquanto componentes de um sistema aberto, onde o estado futuro do sistema é determinado por transacções multi-nível. Uma vez que a variação no tempo dos processos psicológicos e sociais não pode ser pré-estabelecido, a mudança desenvolvimental é necessariamente probabilística. Uma visão probabilística do desenvolvimento sublinha a diversidade e a

plasticidade de fenótipos particulares e realça que as trajectórias de desenvolvimento individuais são incertas, embora permaneçam dentro dos limites de intervalos de reacção específicos de cada espécie” (Veríssimo & Santos, 2008, p. 390) e na teoria ecológica da condição humana de Bronfenbrenner “o desenvolvimento é por ele entendido como acontecendo através de processos progressivamente mais complexos de interacção recíproca entre um organismo bio-social activo e as pessoas, objectos e símbolos do seu ambiente envolvente....As explicações para as questões do desenvolvimento requerem abordagens multidimensionais e não-lineares. Os estudos ecológicos devem ser bi-direccionais e multivariados, mas devem sobretudo acentuar os sistemas abertos funcionando num contexto em contínua mudança” (Veríssimo & Santos, 2008, p. 392).

Assim, parece-nos que a intervenção ao nível das competências emocionais se enquadrará numa avaliação e diagnóstico de carácter mais amplo, “....requerendo que se faça uma classificação multi-dimensional, usando variáveis ecológicas relevantes, de modo a derivar categorias empíricas referentes às normas locais que regulam os processos adaptativos em sub-grupos específicos de pessoas” (Veríssimo e Santos, 2008, p. 393).

Na nossa opinião, a aplicação de programas ou acções específicas de modificação de comportamento e consciência obrigam à sua contextualização na avaliação multi-dimensional, tanto na sua concepção, como na avaliação científica dos seus resultados e impactos relevantes, com aplicação a agentes de socialização e/ou aos próprios sujeitos-alvo, em faixas etárias adequadas às competências e respectivos níveis de realização que se pretende atingir, de acordo com a literatura e investigação do desenvolvimento humanos, fazendo reflectir as diversas variáveis ecológicas que fazem de cada ser humano um ser único, num processo de desenvolvimento socialmente partilhado pelos seus contextos ecológicos específicos.

Neste sentido, em faixas específicas da população sob condições desfavoráveis ou claramente sob factores de risco de doença emocional/mental, ou com manifestações de sintomas de deficiência ou psicopatologia específicas, poder-se-ão delinear intervenções sobre a população alvo tendo em conta tanto as especificidades, como a sua contextualização multi-contexto e multi-dimensional, dependente dos objectivos a atingir e das conclusões da investigação a esse nível.

No que se refere a contextos normativos relativamente homogéneos em termos de caracterização da população dos Jardins-de-infância, para o período pré-escolar e para a cultura Portuguesa, a sensibilização ao nível do conhecimento emocional poderá exercer-se espontaneamente através das actividades e das rotinas de aprendizagem, de recreio e de

cuidados levados a cabo pelos agentes de socialização. No entanto, parece-nos importante alertar para a importância de explicitar e nomear o “sentir” de modo a integrá-lo no vocabulário do quotidiano, tornando a reflexão sobre os seus próprios sentimentos e os sentimentos dos outros facilmente acessíveis ao longo do desenvolvimento. Esta preocupação enquadra-se nos resultados positivos que a investigação tem providenciado ao nível do estudo sobre o impacto das conversas acerca de emoções nas diversas componentes do conhecimento emocional (Dunn *et al.*, 1987; Dunn, Brown, & Beardsall, 1991; Denham, 1998; Fivush & Wang, 2005). Também na sequência dos resultados favoráveis ao desenvolvimento que se têm obtido na associação entre a disposição emocional de base positiva, a aceitação dos pares e a competência social, parece ser interessante analisar o impacto da experiência de emoções positivas através de actividades do brincar, do cooperar e partilhar com os pares, da música, do fantasiar com Histórias, do representar em psicodrama ou *role-play* ou apenas em actividades lúdicas de pequenos teatros. Ou como outrora, recorrendo também a teatros de marionetes e a espectáculos com palhaços nos momentos de lazer das crianças de idade pré-escolar.

A utilização por parte dos prestadores de cuidados do Jardim-de-infância e do lar, de conversas sobre as emoções acerca destes episódios, poderá também ser objecto de investigação. De igual forma parece importante conversar sobre as emoções negativas que possam resultar dos episódios espontâneos de competição e de agressividade entre pares, ou entre crianças e adultos. Após a contenção e acolhimento da angústia das crianças ou após a consequente reprimenda do seu mau comportamento (se for esse o caso), a modelação de verbalização e nomeação das emoções pelo adulto poderá ter efeitos positivos para o desenvolvimento do conhecimento emocional.

Esperamos que o nosso trabalho possa contribuir para a continuidade da investigação acerca das competências emocionais. Esperamos também contribuir para a divulgação e aplicabilidade dos resultados do Teste de Conhecimento das Emoções (Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2006). Estes poderão a informar a prática de psicoterapia e de socialização das emoções para crianças desta faixa etária. Poderão informar outras disciplinas que abordam o desenvolvimento e poderão apoiar outras áreas de investigação que se relacionam com a etiologia dos factores de risco e dos factores de protecção subjacentes à prevenção secundária de fenómenos disfuncionais tais como a psicopatologia, rejeição social, a delinquência, a violência, o *bullying* e os comportamentos de risco.

9. REFERÊNCIAS

- Arsenio, W. F., Cooperman, S., & Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: Direct and indirect effects. *Developmental Psychology, 36* (4), 438-448.
- Asendorpf, J. B. (1992). A brunswikean approach to trait continuity: Application to shyness. *Journal of Personality, 60* (1), 53-77.
- Asher, S. T. (1983). Social competence and peer status: Recent advances and future directions. *Child Development, 54*, 1427-1434.
- Bajgar, J. (2006). *The emotion style of aggressive-rejected children* (Tese de Doutorado). Disponível no site da Biblioteca Nacional da Austrália (<http://trove.nla.gov.au/work/21033333>).
- Bakeman, R., & Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development, 55*, 1278-1289.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84* (2), 191-215.
- Barnett, K., Darcie, G., Holland, C. J., & Kobasigawa, A. (1982). Children's cognitions about effective helping. *Developmental Psychology, 18* (2), 267-277.
- Barrera, M. E., & Maurer, D. (1981). The perception of facial expressions by the three-month-old. *Child Development, 52*, 203-206.
- Barrett, K. C., & Campos, J. J. (1987). Perspectives on emotional development II: A functionalist approach to emotions. In J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (2nd ed., pp. 555-578). New York: Wiley Interscience.
- Bartsch, K., & Wellman, H. (1989). Young children's attribution of action. *Child Development, 60*, 946-964.
- Bartsch, K., & London, K. (2000). Children's use of mental state information in selecting persuasive arguments. *Developmental Psychology, 36* (3), 352-365.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117* (3), 497-529.

- Baumgartner, E., & Strayer, F. F. (2008). Beyond flight or fight: Developmental changes in young children's coping with peer conflict. *Acta Ethologica, 11*, 16-25. doi: 10.1007/s10211-007-0037-7.
- Benenson, J. F., (1993). Greater preference among females than males for dyadic interaction in early childhood. *Child Development, 64*, 544-555.
- Benenson, J. F., Apostoleris, N. H., Parnass, J. (1997). Age and sex differences in dyadic and group interaction. *Developmental Psychology, 33* (3), 538-543.
- Benenson, J. F., Maiese, R., Dolenszky, E., Dolensky, N., Sinclair, N., & Simpson, A. (2002). Group size regulates self-assertive versus self-deprecating responses to interpersonal competitions. *Child Development, 73* (6), 1818-1829.
- Benenson, J. F., Nicholson, C., Waite, A., Roy R., & Simpson, A. (2001). The influence of group size on children's competitive behavior. *Child Development, 72* (3), 921-928.
- Bennett, D. S., Bendersky, M., & Lewis, M. (2005). Antecedents of emotion knowledge: Predictors of individual differences in young children. *Cognition and Emotion, 19* (3), 375-396.
- Blatchford, P., Baines, E., & Pellegrini, A. (2003). The social context of school playground games: Sex and ethnic differences, and changes over time after entry to junior school. *British Journal of Developmental Psychology, 21*, 481-505.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology, 5* (2), 263-269.
- Borke, H. (1973). The development of empathy in Chinese and American children between three and six years of age: A cross-culture study. *Developmental Psychology, 9* (1), 102-108.
- Bornstein, M. H., & Arterberry, M. E. (2003). Recognition, discrimination and categorization of smiling by 5-month-old infants. *Developmental Science, 6* (5), 585-599.
- Bornstein, M. H., Hendricks, C., Haynes, O. M., & Painter, K. M. (2007). Maternal sensitivity and child responsiveness: Associations with social context, maternal characteristics, and child characteristics in a multivariate analysis. *Infancy, 12* (2), 189-223.
- Bost, K. K., Vaughn, B. E., Washington, W. N., Cielinsky, K. L., Caya, & Bradbard (1998). Social competence, social support, and attachment: Demarcation of construct

- domains, measurement, and paths of influence for preschool children attending Head Start. *Development Child*, 69 (1), 192-218.
- Bowlby, J. (1984). *Apego: Volume 1 da trilogia apego e perda*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1998). *Secure base: Clinical applications of attachment theory*. New York: Routledge.
- Boyatzis, C. J., Chazan, E., & Ting (1993). Preschool children's decoding of facial emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, 154 (3), 375-382.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2006). *Touchpoints birth to 3: Your child's emotional and behavioral development* (2nd ed., pp. 20-33). Massachusetts: Da capo Press.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Development Psychology*, 28, 759-775.
- Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906-912.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child Development*, 57, 529-548.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (2008). Internal working models in attachment relationships: Elaborating a central construct in attachment theory. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment, theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 102-127). New York: The Guilford Press.
- Bridges, K. M. B. (1932). Emotional development in early infancy. *Child Development*, 3 (4), 324-341.
- Bridges, K. M. B. (1933). A study of social development in early infancy. *Child Development*, 4 (1), 36-49.
- Broadhead, P. (2001). Investigating sociability and cooperation in four and five year olds in reception class settings. *International Journal of Early Years Education*, 9 (1), 23-35.
- Brooks, J., & Lewis, M. (1976). Infants' responses to strangers: Midget, adult, and child. *Child Development*, 47, 323-332.

- Brown, J. R., & Dunn, J. (1992). Talk with your mother or your sibling? Developmental changes in early family conversations about feelings. *Child Development, 63*, 336-349.
- Brown, J. R., Donelan-McCall, N., & Dunn, J. (1996). Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings, and mothers. *Child Development, 67*, 836-849.
- Brown, J. R., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development, 67*, 789-802.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado: Para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Bukowski, W. (1990) Age differences in children's memory of information about aggressive, socially withdrawn, and prosociable boys and girls. *Child Development, 61*, 1326-1334.
- Bullock, M., & Russell, J. A. (1986). Concepts of emotion in developmental psychology. In C. E. Izard & P. B. Read (Eds.), *Measuring emotions in infants and children* (Vol. 2, pp. 203-237). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bushnell, I. W. R. (2001). Mother's face recognition in newborn infants: Learning and memory. *Infant and Child Development, 10*, 67-74. doi: 10.1002/icd.248.
- Buss, K. A., & Goldsmith, H. H. (1998). Fear and anger regulation in infancy: Effects on the temporal dynamics of affective expression. *Child Development, 69* (2), 359-374.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd Edition). New York: Routledge.
- Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology, 25* (3), 394-402.
- Campos, J., Frankel, C., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development, 75* (2), 377-394.
- Camras, L. A., & Fatani S. S. (2008). The development of facial expressions: Current perspectives on infant emotions. In J. A. Russell & J. M. Fernández-Dols (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 291-303). Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Camras, L. A., Grow, J. G., & Ribordy S. C. (1983). Recognition of emotional expression by abused children. *Journal of Clinical Child Psychology, 12* (3), 325-328.
- Camras, L. A., Oster, H., Bakeman, R., Meng, Z., Ujiie, T., & Campos, J. J. (2007). Do infants show distinct negative facial expressions for fear and anger? Emotional expression in 11-month-old European, American, Chinese, and Japanese infants. *Infancy, 11* (2), 131-155.
- Carlo, G., Eisenberg, N., & Knight, G. P. (1992). An objective measure of adolescent's prosocial moral reasoning. *Journal of Research on Adolescence, 2* (4), 331-349.
- Caron, R. E., Caron, A. J., & Myers, R. S. (1982). Abstraction of invariant face expressions in infancy. *Child Development, 53*, 1008-1015.
- Caron, A. J., Caron, R. F., Caldwell, R. C., & Weiss, S. J. (1973). Infant perception of the structural properties of the face. *Developmental Psychology, 9* (3), 385-399.
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 63* (4, Serial No. 176).
- Cassidy, K. W. (1998). Preschooler's use of desires to solve theory of mind problems in a pretense context. *Developmental Psychology, 34* (3), 503-511.
- Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L., & Braungart, J. M. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development, 63*, 603-618.
- Charlesworth, W. R. (1996). Co-operation and competition: Contributions to an evolutionary and developmental model. *The International Journal of Behavioral Development, 19* (1), 25-39.
- Charlesworth, W. R., & Dzur, C. (1987). Gender comparisons of preschoolers' behavior and resource utilization in group problem solving. *Child Development, 58*, 191-200.
- Chauí, M. (1995). Espinosa: A alma ideia de corpo. Em L. C. U. J. Filho (Ed.), *Corpo mente: Uma fronteira móvel* (pp. 109-144). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Chen, X., Liu, M., Rubin, K. H., Cen, G., Gao, X., & Li, D. (2002). Sociability and prosocial orientation as predictors of youth adjustment: A seven-year longitudinal study in a

- Chinese sample. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (2), 128-136. doi: 10.80/01650250042000690.
- Chen, X., Rubin, K. H., Hastings, P. D., Chen, H., Chen, G., & Stewart, S. L. (1998). Child-rearing attitudes and behavioral inhibition in Chinese and Canadian toddlers: A Cross-Cultural Study. *Developmental Psychology*, 34 (4), 677-686.
- Chung, M., & Thomson, D. M. (1995). Development of face recognition. *British Journal of Psychology*, 86, 55-87.
- Cillessen, A. H. N. (2009). Sociometric methods. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 82-99). New York: Guilford Press.
- Cicchetti, D., & Valentino, K. (2006). An ecological-transactional perspective on child maltreatment: Failure of the average expectable environment and its influence on child development. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology – Risk, disorder, and adaptation* (Vol. 3, pp. 129 – 201). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59, 815-829.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18 (4), 557-570.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *The development of children* (4th Edition). New York: Worth Publishers.
- Colwell, M. J., & Hart, S. (2006). Emotion framing: Does it relate to children's emotion knowledge and social behavior? *Early Child Development and Care*, 176 (6), 591-603. doi: 10.1080/03004430500147367.
- Confer, J. C., Easton, J. A., Fleischman, D. S., Goetz, C. D., Lewis, D. M. G., Perilloux, C., & Buss, D. M. (2010). Evolutionary psychology: Controversies, questions, prospects, and limitations. *American Psychologist*, 65 (2), 110-126.

- Coplan, R. J., Rubin, K. H., Fox, N. A., Calkins, S., & Stewart, S. L. (1994). Being alone, playing alone, and acting alone: Distinguishing among reticence and passive and active solitude in young children. *Child Development, 65*, 129-137.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology, 33* (4), 579-588.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
- Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Lapp, A. L. (2002). Family adversity, positive relationships, and children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development, 73* (4), 1220 – 1237.
- Cummings, E. M., Iannotti, R. J., & Zahn-Waxler, C. (1985). Influence of conflict between adults on the emotions and aggression of young children. *Developmental Psychology, 21* (3), 495-507.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development, 70* (4), 853-865.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (2006). Conversations with siblings and with friends: Links between relationship quality and social understanding. *British Journal of Developmental Psychology, 24*, 73-87. doi: 10.1348/026151005x70337.
- Damásio, A. (2010). *O livro da consciência: A construção do cérebro consciente*. Maia: Temas e Debates – Círculo de Leitores.
- Dannemiller, J. L., & Stephens, B. R. (1988). A critical test of infant pattern preference models. *Child Development, 59*, 210-216.
- Darwin, C., (2006). *A expressão das emoções no homem e nos animais*. Lisboa: Relógio D'Água.
- DeKay, W. T., & Buss, D. M. (1992). Human nature, individual differences, and the importance of context: Perspectives from Evolutionary Psychology. *Current Directions in Psychological Science, 1* (6), 184-189. doi: 10.1111/1467-8721.ep10770389

- DeMulder, E. K., Denham, S., Schmidt, M., & Mitchell, J. (2000). Q-sort assessment of attachment security during the preschool years: Links from home to school. *Developmental Psychology, 36* (2), 274-282. doi: 10.1037//0012-1649.36.2.274.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development, 57*, 194-201.
- Denham, S. A. (1997). "When I have a bad dream, mommy holds me": Preschoolers' conceptions of emotions, parental socialization, and emotional competence. *International Journal of Behavioral Development, 20* (2), 301-319.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behaviour, 11* (1), 1-48.
- Denham, S. A., Bassett, H. H. & Wyatt, T. M. (2010). Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence. In A. Kennedy Root & S. Denham (Eds.), *The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues. New Directions for Child and Adolescent Development, 128*, 29-49. San Francisco: Jossey-Bass.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development, 74* (1), 238-256.
- Denham, S. A., Blair, K. A., Schmidt, M., & DeMulder, E. (2002). Compromised emotional competence: Seeds of violence sown early? *American Journal of Orthopsychiatry, 72* (1), 70-82. doi: 10.1037//0002-9432.72.1.70.
- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention programming for preschoolers*. Disponível no site de livros do Google website <http://books.google.pt/books?id=TdWzrxQSPMgC&printsec=frontcover&dq=Denham+%26+Burton&source>.
- Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamada, H., & Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43* (7), 901-916.
- Denham, S. A., & Couchoud, E. (1990a). Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal, 20*, 171-192.

- Denham, S. A., & Couchoud, E. (1990b). Young preschoolers' understanding of equivocal emotion situations. *Child Study Journal*, *20*, 193-202.
- Denham, S. A., & Holt, R. W. (1993). Preschooler's likability as cause or consequence of their social behavior. *Developmental Psychology*, *29* (2), 271-275.
- Denham, S. A., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackne, R., Caswell, C., & DeMulder, E. (2001). Preschoolers at play: Co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, *25* (4), 290-301.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, *61*, 1145-1152.
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschooler's emotion understanding. *Developmental Psychology*, *30* (6), 928-936.
- Dennis, T. A., Cole, P. M., Wiggins, C. N., Cohen, L. H., & Zalewski, M. (2009). The functional organization of preschool-age children's emotion expressions and actions in challenging situations. *Emotion*, *9* (4), 520-530. doi: 10.1037/a0016514.
- Derryberry, D., & Rothbart, M. K. (1988). Arousal, affect, and attention as components of temperament. *Journal of Personality and Social Psychology*, *55* (6), 958-966.
- De Rosnay, M., & Harris, P. L. (2002). Individual differences in children's understanding of emotion: The roles of attachment and language. *Attachment & Human Development*, *4* (1), 39-54. doi: 10.1080/1461673021012313 9.
- De Sonnevile, L. M. J., Verschoor, C. A., Njiokitjien, C., Veld, V. O., Toorenaar, N., & Vranken, M. (2002). Facial identity and facial emotions: Speed, accuracy, and processing strategies in children and adults. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, *24* (2), 200-213.
- Diener, E, Sandvik, E., & Larsen, R. J. (1985). Age and sex effects for emotional intensity. *Developmental Psychology*, *21* (3), 542-546.
- Diener, E., Larsen, R. J., Levine, S., & Emmons, R. A. (1985). Intensity and frequency: Dimensions underlying positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, *48*, (5), 1253-1265.

- Dodge, K. A. (1989). Coordinating responses to aversive stimuli: Introduction to a special section on the development of emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25 (3), 339-342.
- Dunn, J. (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*. UK: Blackwell Publishing
- Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23, 132-139.
- Dunn, J., Brown, J. & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of other's emotions. *Developmental Psychology*, 27 (3), 448-455.
- Dunn, J., Brown, J. R., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366.
- Dunn, J., & Cutting, A. L. (2002). Old friends, new friends: Predictors of children's perspective on their friends at school. *Child Development*, 73 (2), 621-635.
- Dunn, J. & Herrera, C. (1997). Conflict resolution with friends, siblings, and mothers: A developmental perspective. *Aggressive Behavior*, 23, 343-357.
- Dunn, J., & Hughes, C. (1998). Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognition and Emotion*, 12 (2), 171-190.
- Durbin, C. E., Hayden, E. P., Klein, D. N., & Olino, T. M. (2007). Stability of laboratory-assessed temperamental emotionality traits from ages 3 to 7. *Emotion*, 7 (2), 388-399. doi: 10.1037/1528-3542.7.2.388.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. (1998). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., Vol. 3, pp. 701-778). New York: John Wiley & Sons.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development*, 64, 1418-1438.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of*

Personality and Social Psychology, 78, (1) 136-157. doi: 10.1037//0022-3514.78.1.136

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Maszk, P., Smith, M., O'Boyle, C., & Suh, K. (1994). The relations of emotionality and regulation to dispositional and situational empathy-related responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (4), 776-797.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., Friedman, J., Poulin, R., & Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, 68 (4), 642-664.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child Development*, 70 (6), 1360-1372.
- Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., McNalley, S., & Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27 (5), 849-857.
- Ekman, P. (1994). Moods, emotions, and traits. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *Nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 56-58). New York : Oxford University Press.
- Emde, R. N. (1989). The infant's relationship experience: Developmental and affective aspects. In A. J. Sameroff & R. N. Emde (Eds.), *Relationship disturbances in early childhood: A developmental approach*. New York: BasicBooks.
- Emde, R. N. (1999). Moving ahead: Integrating influences of affective processes for development and for psychoanalysis. *The International Journal of Psychoanalysis*, 80, 317-339.
- Erikson, E. H. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Eunkook, M. S., & Shigehiro, O. (2004). Culture and subjective well-being: Introduction to the Special Issue. *Journal of Happiness Studies*, 5, 219-222.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Eisenbud, L. (1993). Behavioral and physiological correlates of children's reactions to other's distress. *Developmental Psychology*, 29 (4), 655-663.

- Fabes, R., Eisenberg, N., McCormick, S. E., & Wilson, M. S. (1988). Preschoolers' attributions of the situational determinants of others' naturally occurring emotions. *Developmental Psychology, 24* (3), 376-385.
- Fabes, R., Eisenberg, N., & Nyman, M., & Micalieau, Q. (1991). Young children's appraisals of other's spontaneous emotional reactions. *Developmental Psychology, 27* (5), 858-866.
- Fabes, R. A., Hanish, L. D., Martin, C. L., & Eisenberg, N. (1992). Young children's negative emotionality and social isolation: A latent growth curve analysis. *Merrill-Palmer Quarterly, 48* (3), 284-307.
- Fine, S. E., Izard, C. E., & Trentacosta, C. J. (2006). Emotion situation knowledge in elementary school: Models of longitudinal growth and preschool correlates. *Social Development, 15* (4), 730-751.
- Fivush, R., & Kuebli, J., & Clubb, P. A. (1992). The structure of events and event representations: A developmental analysis. *Child Development, 63*, 188-201.
- Fivush, R., & Slackman, E. (1986). The acquisition and development of scripts. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development* (pp. 71-96). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fivush, R., & Wang, Q. (2005). Emotion talk in mother-child conversations of the shared past: The effects of culture, gender, and event valence. *Journal of Cognition and Development, 6* (4), 489-506.
- Flavell, J. H., & Miller, P. H. (1998). Social cognition. In D. Kuhn, & R. S. Siegler, *Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language* (5th ed., Vol. 2, pp. 851-898). New York: John Wiley & Sons.
- Fogel, A., & Hannan T. E. (1985). Manual actions of nine- to fifteen-week-old human infants during face-to-face interaction with their mothers. *Child Development, 56*, 1271-1279.
- Frazier, B. N., Gelman, S. A., Wellman, H. M. (2009). Preschooler's search for explanatory information within adult-child conversation. *Child Development, 80* (6), 1592-1611.
- Fridja, N. H. (1994). Varieties of affect: Emotions and episodes, moods, and sentiments. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *Nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 59-67). New York: Oxford University Press.

- Fridja, N. H. (2007). *The laws of emotion*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology*, *141* (1), 2-18.
- Garner, P. W. (1999). Continuity in emotion knowledge from preschool to middle-childhood and relation to emotion socialization. *Motivation and Emotion*, *23* (4), 247-266.
- Garner, P. W., Jones, D. C., & Miner, J. L. (1994). Social Competence among low-income preschoolers: Emotion socialization practices and social cognitive correlates. *Child Development* *65*, 622-637.
- Garner, P. W., & Power, T. G. (1996). Preschooler's emotional control in the disappointment paradigm and its relation to temperament, emotional knowledge, and family expressiveness. *Child Development*, *67*, 1406-1419.
- Gesell, A., & Ilg, F. L. (1976). *Le jeune enfant dans la civilization moderne* (9^a edition). Paris: Press Universitaires de France.
- Gitter, A. G., Mostofsky, D. I., & Quincy, A. J. (1971). Race and sex differences in the child's perception of emotion. *Child Development*, *42*, 2071-2075.
- Gnepp, J. (1983). Children's social sensitivity: Inferring emotions from conflicting cues. *Developmental Psychology*, *19* (6), 805-814.
- Gnepp, J. (1989). Personalized inferences of emotions and appraisals: Component processes and correlates. *Developmental Psychology*, *25* (2), 277-288.
- Gnepp, J., & Gould, M. E. (1985). The development of personalized inferences: Understanding other people's emotional reactions in light of their prior experiences. *Child Development*, *56*, 1455-1464.
- Golden, M., Montare, A., & Bridger, W. (1977). Verbal control of delay behavior in two-year-old boys as a function of social class. *Child Development*, *48*, 1107-1111.
- Gordon, S. L. (1989). The socialization of children's emotions. In C. Saarni, & P. Harris (Eds), *Children's understanding of emotions*. UK: Cambridge University Press.
- Goren, C. C., Sarty, M., & Wu, P. Y. K. (1975). Visual following and pattern discrimination of face-like stimuli by newborn infants. *Pediatrics*, *56* (4), 544-549.
- Gosselin, P. (2005). Le décodage de l'expression faciale des émotions au cours de l'enfance. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, *46*, 3, 126-138.

- Gottlieb, G. (1991a). Epigenetic systems views of human development. *Developmental Psychology*, 27 (1), 33-34.
- Gottlieb, G. (1991b). Experiential canalization of behavioral development: Theory. *Developmental Psychology*, 27 (1), 4-13.
- Gottlieb, G. (2007). Probabilistic epigenesis. *Developmental Science*, 10 (1), 1-11. doi: 10.1111/j.1467-7687.2007.00556.x.
- Grolnick, W. S., Bridges, L. J., & Connell, J. P. (1996). Emotion regulation in two-year-olds: Strategies and emotional expression in four contexts. *Child Development*, 67, 928-941.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2009). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: The Guilford Press.
- Grossmann, T. (2010). The development of emotion perception in face and voice during infancy. *Restorative Neurology and Neuroscience*, 28, 219-236. doi: 10.3233/RNN-2010-0499.
- Grossmann, T., Striano, T., & Friederici, A. D. (2006). Crossmodal integration of emotional information from face and voice in the infant brain. *Development Science*, 9 (3), 309-315.
- Guthrie, I. K., Eisenberg, N., Fabes, R., Murphy, B. C., Holmgren, R., Mazsk, P., & Suh, K. (1997). The relations of regulation and emotionality to children's situational empathy-related responding. *Motivation and Emotion*, 21 (1), 87-108.
- Gwiazda, J., Bauer, J., & Held, R. (1989). From visual acuity to hyperacuity: A 10-year update. *Canadian Journal of Psychology*, 43 (2), 109-120.
- Hair, J.F.; Anderson, R.H., Tatham, R.L. & Black, W.C. (1995) *Multivariate Data Analysis with Readings*, 4th Edition. New Jersey: Prentice Hall International Editions.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., Dunsmore, J. C. (2001). Affective Social Competence. *Social Development*, 10 (1), 79-119.
- Harré, R. (1986). An outline of the social constructionist viewpoint. In R. Harré, *The Social construction or emotions* (pp. 2-14). Oxford: Basil Blackwell.

- Harris, P. L. (1994). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Harris, P. H. (2008). Children's understanding of emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barret (Eds.), *The Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 320-330). New York: The Guildford Press.
- Harris, P. L., & Saarni, C. E. (1989). Children's understanding of emotion: An introduction. In C. E. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 3-24). Cambridge: Cambridge University Press..
- Hart, C. H., Yang, C., Nelson, L. J., Robinson, C. C., Olsen, J. A., Nelson, D. A., Porter, C. L., Jin, S., Olsen, S. F., & Wu, P. (2000). Peer acceptance in early childhood and subtypes of socially withdrawn behavior in China, Russia, and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, 24 (1), 73-81. doi: 10.1080/01650250143000436.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44 (2), 120-126.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Haviland, J. M., & Lelwica, M. (1987). The induced affect response: 10-week-old infants' responses to three emotion expressions. *Developmental Psychology*, 23 (1), 97-104.
- Hay, D. F., Caplan, M., Castle, J., & Stimson, C. A. (1991). Does sharing become increasingly "rational" in the second year of life? *Developmental Psychology*, 27 (6), 987-993.
- Hay, D. F., Castle, J., & Davies, L. (2000). Toddlers' use of force against familiar peers: A precursor of serious aggression? *Child Development*, 71 (2), 457-467.
- Hay, D. F., Castle, J., Davies, L., Demetriou, H., & Stimson, C. A. (1999). Prosocial action in very early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40 (6), 905-916.
- Hay, D. F., Nash, A., & Pedersen, J. (1983). Interaction between six-month-old peers. *Child Development*, 54, 557-562.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1, 84-108.

- Hawley, P. H., (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (2), 167-176.
- Hoffner, C., & Badzinski, D. M. (1989). Children's integration of facial and situational cues to emotion. *Child Development*, 60, 411-422.
- Houser, M. (2004). Perspectiva genética. In J. Bergeret (Ed.), *Psicologia patológica: Teoria e Clínica* (2nd ed., pp. 17-54). Lisboa: Climepsi.
- Howes, C. (1985). Sharing fantasy: Social pretend play in toddlers. *Child Development*, 56, 1253-1258.
- Howes, C. (2009). Friendship in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 180-194). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28 (5), 961-974.
- Howes, C., Unger, O., & Seidner, L. B. (1989). Social pretend play in toddlers: Parallels with social play and with solitary pretend. *Child Development*, 60, 77-84.
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*. Thousand Oaks: Sage.
- Hudson, J. A., Fivush, R., & Kuebli, J. (1992). Scripts and episodes: The development of event memory. *Applied Cognitive Psychology*, 6, 483-505.
- Hughes, C., Dunn, J., & White, A. (1998). Trick or treat?: Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in "hard-to-manage" preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39 (7), 981-994.
- Hughes, C., White, A., Sharpen, J., & Dunn, J. (2000). Antisocial, angry, and unsympathetic: "Hard-to-manage" preschoolers' peer problems and possible cognitive influences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (2), 169-179.
- Humphries, M. L., & Keenan, K. E. (2006). Theoretical, developmental & cultural orientations of school-based prevention programs for preschoolers. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9 (2), 135-148. doi: 10.1007/s10567-006-0005-1.

- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development, 64*, 879-896.
- Iannotti, R. J. (1985). Naturalistic and structured assessments of prosocial behavior in preschool children: The influence of empathy and perspective taking. *Developmental Psychology, 21* (1), 46-55.
- Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. New York: Meredith Corporation.
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin, 128* (5), 796-824. doi: 10.1037//0033-2909.128.5.796.
- Izard, C. E., Fantauzzo, C. A., Castle, J. M., Haynes, O. M., Rayias, M. F., & Putnam, P. (1995). The ontogeny and significance of infants' facial expressions in the first 9 months of life. *Developmental Psychology, 31* (6), 997-1013.
- Izard, C. E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science, 12* (1), 18-23.
- Izard, C. E., & Malatesta, C. (1987). Perspectives on emotional development: Part I. Differential emotions theory of early emotional development. In J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (2nd ed., pp. 494-554). New York: Wiley Interscience.
- Izard, C. E., Schultz, D., Fine, S. E., Youngstrom, E., & Ackerman, B. P. (2000). Temperament, cognitive ability, emotion knowledge, and adaptive social behaviour. *Imagination, Cognition and Personality, 19* (4), 305-330.
- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology, 32* (1), 70-78.
- Johnson, M. H. (2001). Functional brain development in humans. *Neuroscience, 2* (7), 475-483.
- Johnson, M. H. (2005). Subcortical face processing. *Neuroscience, 6* (10), 766-774.

- Kagan, J. (1984). The idea of emotion in human development. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 38-72). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kagan, J. (1989). *Unstable ideas: Temperament, cognition, and self*. London: Harvard University Press.
- Kagan, J. (1994). Distinctions among emotions, moods, emotions, and temperament qualities. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *Nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 74-78). New York: Oxford University Press.
- Kahana-Kalman, R., & Walker-Andrews, S. (2001). The role of person familiarity in young infants' perception of emotional expressions. *Child Development, 72* (2), 352-369.
- Katz, P. A., & Ksnasnak, K. R. (1994). Developmental aspects of gender role flexibility and traditionality in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology, 30* (2), 272-382.
- Keselman, H. J., Algina, J, Lix, L. M. Lix, L. M., Wilcox, R. R., & Deering, K. N. (2008). A generally robust approach for testing hypotheses and setting confidence intervals for effect sizes. *Psychological Methods, 13* (2), 110-129. doi: 10.1037/1082-989X.13.2.110.
- Kessen, W., & Mandler, G. (1961). Anxiety, pain, and the inhibition of distress. *Psychological Review, 68* (6), 396-404.
- Kleiner, K. A., & Banks, M. S. (1987). Stimulus energy does not account for 2-month-olds' face preferences. *Journal of Experimental Psychology, 13* (4), 594-600.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: The Guildford Press.
- Knight, G. P., & Kagan, S. (1981). Apparent sex differences in cooperation-competition: A function of individualism. *Developmental Psychology, 17* (6), 783-790.
- Kochanska, G., & Aksan, N. (2006). Children's conscience and self-regulation. *Journal of Personality, 74* (6), 1587-1617. doi: 10.1111/j.1467-6494.2006.00421.x.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (2004). Peer victimization: The role of emotions in adaptive and maladaptive coping. *Social Developmental, 13* (3), 330-349.

- Kog, M., Moons, J. & Depondt, L. (2004). *Uma caixa cheia de emoções*. Lisboa: Estúdio Didáctico.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology, 18* (2), 199-214.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology, 25* (3), 343-354.
- Krause, R. (1995). Affect imagery consciousness: Volume 3. The negative affects fear and anger: by Silvan S. Tomkins. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 43*, 929-937.
- Kuchuk, A., Vibbert, M., & Bornstein, M. (1986). The perception of smiling and its experiential correlates in three-month-old infants. *Child Development, 57* (4), 1054-1061.
- LaBarbera, J. D., Izard, C. E., Vietze, P., & Parisi, S. A. (1976). Four-and six-month-old infants' visual responses to joy, anger, and neutral expressions. *Child Development, 47*, 535-538.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Reviews of Psychology, 50*, 333-359.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development, 68* (6), 1181-1197.
- LaFreniere, P. (1996). Co-operation as a conditional strategy among peers: Influence of social ecology and kin relations. *International Journal of Behavioral Development, 19* (1), 39-52.
- LaFreniere, P., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment, 8* (4), 369-377.
- LaFreniere, P., Strayer, F. F., & Gauthier, R. (1984). The emergence of same-sex affiliative preferences among preschool peers: A developmental/ethological perspective. *Child Development, 55*, 1958-1965.

- Lagattuta, K. H., Wellman, H. M., & Flavell, J. H. (1997). Preschooler's understanding of the link between thinking and feeling : Cognitive cuing and emotional change. *Child Development, 6*, 1081-1104.
- Laible, D. J., & Thompson, R. A. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology, 34* (5), 1038-1045.
- Lazarus, R. (1994). The stable and the unstable in emotion. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *Nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 79-85). New York : Oxford University Press.
- Lamb, M. E. (1982). Individual differences in infant sociability: Their origins and implications for cognitive development. *Advances in Child Development, 16*, 213-238.
- Larsen, R. J., Billings, D. W., & Cutler, S. E. (1996). Affect intensity and individual differences in informational style. *Journal of Personality and Social Psychology, 64* (1), 185-207.
- Larsen, R. J., Diener, E., & Cropanzano, R. S. (1987). Cognitive operations associated with individual differences in affect intensity. *Journal of Personality and Social Psychology, 53* (4), 767-774.
- Laursen, B., & Hartup, W. W. (2002). The origins of reciprocity and social exchange in friendships. *New Directions for Child and Adolescent Development, 95*, 27-40.
- Lazarus, R. (1994). The stable and the unstable in emotion. In P. Ekman & R. Davidson (Eds.), *Nature of Emotion: Fundamental questions* (pp. 79-85). New York : Oxford University.
- Lazarus, R. S. (2005). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality, 74* (1), 9-46.
- LeBovici, S., & Soulé, M. (1972). *La connaissance de l'enfant par la psychoanalyse* (2nd ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New Youk: Simon & Schuster Paperbacks.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review, 94* (4), 412-426.

- Levenson, R. W. (1994). Human emotion: A functional view. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *Nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 79-85). New York : Oxford University Press.
- Levy, R. I. (1984). Emotion, knowing, and culture. In R. A. Shweder & R. A. LeVine (Eds.), *Culture Theory: Essays on mind, self, and emotion* (pp. 214-237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, M., & Michalson, L. (1983). *Children's emotions and moods: Development theory and measurement*. New York: Plenum Press.
- LØkken, G. (2000). Tracing the social style of toddler peers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44 (2), 163-176.
- Long, G. T., & Lerner, M. J. (1974). Deserving, the "personal contract," and altruistic behavior by children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, (4), 551-556.
- Ludemann, P. M. & Nelson, C. A. (1988). Categorical representation of facial expressions by 7-month-old infants. *Developmental Psychology*, 24 (4), 492-501.
- Maassen, G. H., Linden, J. L., & Akkermans, W. (1997). Nominations, ratings, and the dimensions of sociometric status. *International Journal of Behavioral Development*, 21 (1), 179-199.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, 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.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist*, 45 (4), 513-520.
- Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (1977). *O nascimento psicológico da criança: Simbiose e individuação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Malatesta, C. Z., & Haviland, J. M. (1982). Learning display rules: The socialization of emotion expression in infancy. *Child Development*, 53, 991-1003.
- Maló-Machado, P., Veríssimo, M., M., & Denham S. (2006). Adaptação Portuguesa do Teste do Conhecimento das Emoções. Lisboa: ISPA-IU.

- Mangelsdorf, S. C., Shapiro, J. R., & Marzolf, D. (1995). Developmental and temperamental differences in emotion regulation in infancy. *Child Development, 66*, 1817-1828.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Matsumoto, D., Keltner, D., Shiota, M. N., O'Sullivan, M., & Fank, M. (2008). Facial expressions of emotion. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barret (Eds.), *The Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 211-233). New York: The Guildford Press.
- Matsumoto, D., Yoo, S. H., & Nakagawa, S. (2008). Culture, emotion regulation, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology, 94*(6), 925-937.
- McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin, 126* (3), 424-453.
- McCune, L. (1995). A normative study of representational play at the transition to language. *31* (2), 198-206.
- McCandless, B. R., & Marshall, H. R. (1957). A picture of sociometric technique for preschool children and its relation to teacher judgments of friendship. *Child Development, 28* (2), 139-147.
- McGrath, R. E., & Meyer, G. J. (2006). When effect sizes disagree: The case of *r* and *d*. *Psychological Methods, 11*, 4, 386-401. doi: 10.1037/1082-989X.11.4.386.
- Meltzoff, A. N. (1985). Immediate and deferred imitation in fourteen and twenty-four-month-old infants. *Child Development, 56*, 62-72.
- Meltzoff, A. N. (1988). Infant imitation and memory: Nine-month-olds in immediate and deferred tests. *Child Development, 59*, 217-225.
- Meltzoff, A. N. (1995). Understanding the intentions of others: Re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology, 31* (5), 838-850.
- Messinger, D. S. (1997). A dynamic systems approach to infant facial action. In J. A. Russell & J. M. Fernández-Dols (Eds.), *The Psychology of facial expression*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Miller, A. L., Gouley, K. K., Seifer, E. P., Zakriski, A., Eguia, M., & Vergnani, M. (2005). Emotion knowledge skills in low-income elementary school children: Associations with social status and peer experiences. *Social Development, 14* (4), 638-651.
- Miller, J. L., & Eimas, P. D. (1979). Organization in infant speech perception. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie, 33* (4), 353-367.
- Mischel, W., & Ayduk, O. (2002). Self-regulation in a cognitive-affective personality system: Attentional control in the service of the self. *Self and Identity, 1*, 113-120.
- Mischel, W., & Ebbesen, E. B. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology, 16* (2), 329-337.
- Mischel, H. N., & Mischel, W. (1983). The development of children's knowledge of self-control strategies. *Child Development, 54*, 603-619.
- Monteiro, L., Veríssimo, M., Santos, A. J., & Vaughan, B. E. (2008). Envolvimento paterno e organização dos comportamentos de base segura das crianças em famílias portuguesas. *Análise Psicológica, 28* (3), 395-409.
- Monteiro, L., Veríssimo, M., Vaughn, B. E., Santos, A. J., Torres, N., & Fernandes, M. (2010). The organization of children's secure base behaviour in two-parent Portuguese families and father's participation in child-related activities. *European Journal of Development Psychology, 7* (5), 545-560.
- Morton, J., & Johnson, M. H. (1991). CONSPEC and CONLERN: A two-process theory of infant face recognition. *Psychological Review, 98* (2), 164-181.
- Mostow, A. J., Izard, C. E., Fine, S., & Trentacosta, C. J. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development, 73* (6), 1775-1787.
- Mueller, C. W., Mann, E. M., Thanapum, S., Humris, E., Ikeda, Y., Takahashi, A., Tao, K. T., & Li, B. L. (1995). Teachers' ratings of disruptive behavior in five countries. *Journal of Clinical Child Psychology, 24* (4), 434-442.
- Nadel, J., Carchon, I., Kervella, C., Marcelli, D., & Réserbat-Plantey, D. (1999). Expectancies for social contingency in 2-months-olds. *Development Science, 2* (2), 164-173.

- Nelson, C. A., & de Haan, M. (1997). A neurobehavioral approach to the recognition of facial expressions in infancy. In J. A. Russell & J. M. Fernández-Dols (Eds.), *The Psychology of facial expression*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Nelson, C. A. & Dolgin, K. G. (1985). The generalized discrimination of facial expressions by seven-month old infants. *Child Development*, *56*, 58-61.
- Nelson, C. A., & Horowitz, F. D. (1983). The perception of facial expressions and stimulus motion by two- and five-month-old infants using holographic stimuli. *Child Development*, *54*, 868-877.
- Nelson, C. A., Morse, P. A., & Leavitt, L. A. (1979). Recognition of facial expressions by seven-month-old infants. *Child Development*, *50*, 1239-1242.
- Nelson, C. A., & Salapatek, P. (1986). Electrophysiological correlates of infant recognition memory. *Child Development*, *57*, 1483-1497.
- Nelson, K. (1986). Event knowledge and cognitive development. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development* (pp. 1-19). London: Lawrence Erlbaum.
- Nelson, K. (1988). *El descubrimiento del sentido*. Madrid: Alianza.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press.
- Newcomb, A. E., & Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, *19*, 856-867.
- Newcomb, F. N., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, *113* (1), 99-128.
- Niedenthal, P. M. (2008). Emotion concepts. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *The Handbook of emotions* (3rd.ed., pp. 587-600). New York: The Guildford Press.
- Ontai, L., & Thompson, R. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3 to 5 years of age. *Social Development*, *11*, (4), 433-450.

- Ozmete, E. (2011). Subjective well-being: A research on life satisfaction as cognitive component of subjective well-being. *International Journal of Academic Research*, 3 (4), 55-61.
- Oster, H., Hegley, D., & Nagel, L. (1992). Adult judgments and fine-grained analysis of infant facial expressions: Testing the validity of a priori coding formulas. *Developmental Psychology*, 28 (6), 1115-1131.
- Ostrov, J. M., & Crick, N. R. (2007). Forms and functions of aggression during fairly childhood: A short-term longitudinal study. *School Psychology Review*, 36 (1), 22-43.
- Panksepp, J. (1994). Basic emotions ramify widely in the brain, yielding many concepts that cannot be distinguished unambiguously ...yet. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *Nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 86-88). New York: Oxford University Press.
- Panksepp, J. (1999). Emotions as viewed by psychoanalysis and neuroscience: An exercise in consilience. *Neuropsychanalysis*, 1, 15-38.
- Parkhurst, J. T., & Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28 (2), 231-241.
- Paulussen-Hoogeboom, M. C., Stams, G. J. J. M., Hermanns, J. M. A., Peetsma, T. T. D., & Wittenboer, G. L. H. (2008). Parenting style as a mediator between children's negative emotionality and problematic behavior in early childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, 169 (3), 209-226.
- Peake, P. K., Hebl, M., Mischel, W. (2002). Strategic attention deployment for delay of gratification in working and waiting situations. *Developmental Psychology*, 38 (2), 313-326. doi: 10.1037//0012-1649.38.2.313.
- Pearl, R. (1985). Children's understanding of others' need for help: Effects of problem explicitness and type. *Child Development*, 56, 735-745.
- Piaget (1975). *O nascimento da inteligência na criança* (2ª edição). Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget. J. (1969). *Biología y conocimiento – ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos*. Madrid: Siglo XXI.

- Piaget, J., & Inhelder, B. (1968). *Mémoire et intelligence*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper & Row.
- Pons, F., Harris, P. L. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology, 2* (1), 127-152. doi: 10.1080/17405620344000022.
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2006). Family emotional climate, attachment security and young children's emotion knowledge in a high risk sample. *British Journal of Developmental Psychology, 24*, 89-104. doi:10.1348/026151005X70427.
- Reissland, N. (1988). Neonatal imitation in the first hour of life: Observations in rural Nepal. *Developmental Psychology, 24* (4), 464-469.
- Ribordy, S. C., Camras, L. A., Stefani, R., & Spaccarelli, S. (1988). Vignettes for emotion recognition research and affective therapy with children. *Journal of Clinical Child Psychology, 17* (4), 322-325.
- Rieffe, C, Terwogt, M. M., & Cowan, R. (2005). Children's understanding of mental states as causes of emotions. *Infant and Child Development, 14*, 259-272. doi: 10.1002/icd.391.
- Roberts, W., & Strayer, J (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development, 67*, 449-470.
- Rock, A. M. L., Trainor, L. J., & Addison, T. L. (1999). Distinctive messages in infant-directed lullabies and play songs. *Developmental Psychology, 35* (2), 527-534.
- Rose-Krosner, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 162-179). New York: Guilford Press.
- Ross, H. S. (1982). Establishment of social games among toddlers. *Developmental Psychology, 18* (4), 509-518.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology, 78* (1), 122-135. doi: 10.1037//0022-3514.78.1.122.

- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., Vol. 3, pp. 99-166). New York: John Wiley & Sons.
- Rubin, K. H. & Burgess, K. (2001). Social withdrawal. In M. W. Vasey & M. R. Dadds (Eds.), *The developmental psychopathology of anxiety* (pp. 407-434). Oxford: Oxford University Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., Vol. 3, pp. 571-645). New York: John Wiley & Sons.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., & Hastings, P. D. (2002). Stability and social-behavioral consequences of toddlers' inhibited temperament and parenting behaviors. *Child Development, 73* (2), 483-495.
- Rubin, K. H., Coplan, R., Chen, X., Buskirk, A. A., & Wojslawowicz, J. C. (2005). Peer relationships in childhood. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology: An advanced textbook*, (5th ed., pp. 469-512). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rubin, K. H., Hastings, P., Chen, X., Stewart, S., & McNichol, K. (1998). Intrapersonal and maternal correlates of aggression, conflict, and externalizing problems in toddlers. *Child Development, 69* (6), 1614-1629.
- Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2005). The development of executive attention: Contributions to the emergence of self-regulation. *Developmental Neuropsychology, 28* (2), 573-594.
- Russell, J. A. (1989). Culture, scripts, and childrens' understanding of emotion. In C. Saarni, & P. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Russell, J. A. (1997). Reading emotions from and into faces: Resurrecting a dimensional-contextual perspective. In J. A. Russell & J. M. Fernández-Dols (Eds.), *The Psychology of facial expression*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Russell, J. A., & Bullock, M. (1985). Multidimensional scaling of emotional facial expressions: Similarity from preschoolers to adults. *Journal of Personality and Social Psychology, 48* (5), 1290-1298.

- Russell, J. A., & Bullock, M. (1986). On the dimensions preschoolers use to interpret facial expressions of emotion. *Developmental Psychology*, 22 (1), 97-102.
- Russell, J. A., & Widen, S. C. (2002a). A label superiority effect in children's categorization of facial expressions. *Social Development*, 11 (1), 30-52.
- Russell, J. A., & Widen, S. C. (2002b). Word versus faces in evoking preschool children's knowledge of the causes of emotions. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (2), 97-103. doi: 10.1080/01650250042000582.
- Rutherford, E., & Mussen, P. (1968). Generosity in nursery school boys. *Child Development*, 39, 755-765.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2006). Emotional development: Action, communication, and understanding. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., Vol. 3, pp. 226-299). New York: John Wiley & Sons.
- Sagan, C. (2002). *Os dragões do éden*. Lisboa: Gradiva.
- Sagi, A., & Hoffman, M. L. (1976). Empathic distress in the newborn. *Developmental Psychology*, 12 (2), 175-176.
- Santos, A. J., Vaughn, B. E., & Bost, K. (2008). Specifying social structures in preschool classrooms: Descriptive and functional distinctions between affiliative subgroups. *Acta Ethologica*, 11(2), 101-113. doi: 10.1007/s10211-008-0047-0.
- Schachter, S., & Singer, J. E. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69 (5), 379-399.
- Schaffer, H. R. (2004). *Child Psychology*. Oxford, England: Blackwell.
- Scherer, K. R. (1994). Toward a concept of "modal emotions". In P. Ekman & R. J. Davidson

- (Eds.), *Nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 25-31). New York: Oxford University Press.
- Scherer, K. R., & Ellgring, H. (2007). Multimodal expression of emotion: Affect programs or componential appraisal patterns? *Emotion, 7* (1), 158-171. doi: 10.1037//1528-3542.7.1.158.
- Schmidt, M. E., DeMulder, E. K., & Denham, S. A. (2002). Kindergarten social-emotional competence: Development predictors and psychosocial implications. *Early Child Development and Care, 172* (5), 451-462.
- Schore, A. N. (1994). *Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of emotional development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: Infância e adolescência*. São Paulo: Thomson.
- Shantz, C. U. (1987). Conflicts between children. *Child Development, 58*, 283-305.
- Shigetomi, C. C., Hartmann, D. P., & Gelfand, D. M. (1981). Sex differences in children's altruistic behavior and reputations for helpfulness. *Developmental Psychology, 17* (4), 434-437.
- Simner, M. L. (1971). Newborn's response to the cry of another infant. *Developmental Psychology, 5* (1), 136-150.
- Slackman, E. A., Hudson, J. A., & Fivush, R. (1986). Actions, actors, links and goals: The structure of children's event representation. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development* (pp. 47-69). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smiley, P., & Huttenlocher, J. (1989). Young children's acquisition of emotion concepts. In C. Saarni, & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 27-49). New York: Cambridge University Press.
- Soken, N. H., & Pick, A. D. (1992). Intermodal perception of happy and angry expressive behaviors by seven-month-old infants. *Child Development, 63*, 787-795.
- Sorce, J. F., Emde, R. N., Campos, J., & Klinnert, M. D. (1985). Maternal emotional signaling: Its effect on the visual cliff behavior 1-year-olds. *Developmental Psychology, 21* (1), 195-200.

- Spitz, R. A. (1993). *O Primeiro ano de vida*. São Paulo: Martins Fontes.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Amadora: McGraw-Hill.
- Sroufe, L. A. (1995). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York: Cambridge University Press.
- Sroufe, L. A., & Waters, E. (1975, Abril). The ontogenesis of smiling and laughter: A perspective on the organization of development in infancy. *Paper apresentado na Bienal Meeting of the Society for Research in Child Development, Denver*.
- Stern, D. N. (1985). *Le monde interpersonnel du nourrisson*. New York: BasicBooks.
- Strayer, J. (1980). A naturalistic study of empathic behaviours and their relation to affective states and perspective-taking skills in preschool children. *Child Development, 51*, 815-822.
- Strayer, J. (1986). Children's attributions regarding the situational determinants of emotion in self and others. *Developmental Psychology, 22* (5), 649-654.
- Strayer, J., & Eisenberg, N. (1987). Empathy viewed in context. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its Development* (pp. 389-398). New York: Cambridge University Press
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development, 13*, (1), 1-13.
- Striano, T., Kopp, F., Grossmann, T., & Reid, V. M. (2006). Eye contact influences neural processing of emotional expressions in 4-month-old infants. *Social Cognitive & Affective Neuroscience, 1*, 87-94. doi: 10.1093/scan/ns|008.
- Szegal, B. (1985). Stages in the development of aggressive behavior in early childhood. *Aggressive Behavior, 11*, 315-321.
- Terry, R., & Coie, J. D. (1991). A comparison of methods for defining sociometric status among children. *Developmental Psychology, 27* (5), 867-880.
- Thompson, R. A. (1987). Empathy and emotional understanding: The early development of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds), *Empathy and its development* (pp. 119-143). New York: Cambridge University Press

- Thompson, R. A. (2006). The development of the person: Social understanding, relationships, conscience, self. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., Vol. 3, pp. 24-98). New York: John Wiley & Sons.
- Thompson, R. A., Flood, M. F., & Goodvin, R. (2006). Social support and developmental psychopathology. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder and adaptation* (Vol 3, pp. 1-37). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42 (1), 3-48.
- Tronick, E. Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist*, 44 (2), 112-119.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Losoya, S. H. (2004). Prediction of children's empathy-related responding from their effortful control and parent's expressivity. *Developmental Psychology*, 40 (6), 911-926. doi: 10.1037/0012-1649.40.6.911.
- Vandell, D. L., Wilson, K. S., & Buchanan, N. R. (1980). Peer interaction in the first year of life: An examination of its structure, content, and sensitivity to toys. *Child Development*, 51, 481-488.
- Vaughn, B. E., Azria, M. R., Caya, L. R., Newell, W., Krzysik, L., Bost, K. K., & Kazura, K. L. (2000). Friendship and social competence in a sample of preschool children attending Head Start. *Developmental Psychology*, 36 (3), 326-338. doi: 10.1037//0012-1649.36.3.326.
- Vaughn, B. E., & Santos, A. J. (2009). Structural descriptions of social transactions among young children: Affiliation and dominance in preschool groups. In K. H. Rubin (Ed.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 195-214). New York: Guilford Press.
- Vaughn, B. E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krysik, L., Santos, A. J., Peceguina, I., Daniel, J. R., Verissimo, M., DeVries, A., Elphick, E., Ballentina, X. Bost, K. K., Newell, W. Y., Miller, E. B., Snider, B., & Korth, B. (2009). Hierarchical models of social

- competence in preschool children: A multisite, multinational study. *Child Development*, 80 (6), 1775-1796.
- Vaughn, B. E., Veríssimo, M., Coppola, G., Bost, K. K., Shin, N., McBride, B., Krzysik, L., & Korth, B (2006). Maternal attachment script representations: Longitudinal stability and associations with stylistic features of maternal narratives. *Attachment & Human Development*, 8 (3), 199-208.
- Vaughn, B. E., & Waters, E. (1981). Attention structure, sociometric status, and dominance: Interrelations, behavioral correlates, and relationships to social competence. *Developmental Psychology*, 17 (3), 275-288.
- Vaughn, B. E., Waters, H. S., Coppola, G., Cassidy, J., Bost, K. K., & Veríssimo, M. (2006). Script-like attachment representations and behavior in families and across: Studies of parental secure base narratives. *Attachment & Human Development*, 8 (3), 179-184.
- Veríssimo, M., & Santos, A. J. (2008). Desenvolvimento social: Algumas considerações teóricas. *Análise Psicológica*, 26 (3), 389-392.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Walden, T. A., & Field, T. M. (1982). Discrimination of facial expressions by preschool children. *Child Development*, 53, 1312-1319.
- Wallon, H. (1968). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Armand Colin.
- Walker-Andrews, A. S. (1986). Intermodal perception of expressive behaviors: Relation of eye and voice? *Developmental Psychology*, 22 (3), 373-377.
- Walker-Andrews, A. S. (1997). Infants' perception of expressive behaviors: Differentiation of multimodal information. *Psychological Bulletin*, 121 (3), 437-456.
- Watson, D., & Clark, L. A. (1994). Emotions, moods, traits, and temperament: Conceptual distinctions and empirical findings. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *Nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 89-93). New York : Oxford University Press.
- Waugh, C. E., & Fredrickson, B. L. (2006). Nice to know you: Positive emotions, self-other overlap, and complex understanding in the formation of a new relationship. *The Journal of Positive Psychology*, 1 (2), 93-106.
- Wellman, H. M., Phillips, A. T., & Rodriguez, T. (2000). Young children's understanding of perception, desire, and emotion. *Child Development*, 71 (4), 895-912.

- 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.
- Wellman, H. M., Lopez-Duran, S., LaBounty, J., & Hamilton, B. (2008). Infant attention to intentional action predicts preschool theory of mind. *Development Psychology, 44* (2), 618-623. doi: 10.1037/0012-1649.44.2.618.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66* (5), 297-333.
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology, 39* (1), 114-128.
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2008). Young children's understanding of others' emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *The Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 348-363). New York: The Guildford Press.
- Winnicott, D. W. (1965). The maturational processes and facilitating environment: Studies in the theory of emotional development. *The International Psychoanalytical Library, 64*, 1-276.
- Winnicott, D. W. (1983). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris: Payot.
- Witherington, D. C., & Crichton, J. A. (2007). Frameworks for understanding emotions and their development: Functionalist and dynamics systems approaches. *Emotion, 7* (3), 628-637.
- Young-Browne, G., Rosenfeld, H. M., & Horowitz, F. D. (1977). Infant discrimination of facial expressions. *Child Development, 48*, 555-562.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & Brady-Smith, J. (1977). Perspective-taking and prosocial behavior. *Developmental Psychology, 13* (1), 87-88.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology, 28* (1), 126-136.
- Zakriski, A. L., & Coie, J. D. (1996). A Comparison of aggressive-rejected and nonaggressive-rejected children's interpretations of self-directed and other-directed rejection. *Child Development, 67*, 1048-1070.

Zelazo, P. D., & Cunningham, W. A. (2009). Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 135-158). New York: The Guilford Press.