



**LSPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

CONHECIMENTO EMOCIONAL E RETRAIMENTO  
SOCIAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

ANA CAROLINA PIMENTEL PEREIRA

**Orientador de Dissertação:**  
PROFESSORA DOUTORA MANUELA VERÍSSIMO

**Coordenador de Seminário de Dissertação:**  
PROFESSORA DOUTORA MANUELA VERÍSSIMO

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de:

**MESTRE EM PSICOLOGIA**  
Especialidade em Psicologia Clínica

Dissertação de Mestrado realizada sob orientação da Professora Doutora Manuela Veríssimo, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Clínica

*A ti...*

## **Agradecimentos**

Durante o último ano de estudo, muitos foram os momentos bons, menos bons e difíceis que ultrapassei. Embora todos tenham sido superados para finalmente chegar a uma das etapas mais importantes na minha vida, não teria sido possível, sem a colaboração, apoio e incentivo de um vasto grupo de pessoas, que sem dúvida, foram fundamentais para a elaboração do presente trabalho.

Nesse sentido, estou grata e em primeiro lugar à Professora Doutora Manuela Veríssimo, pela sua flexibilidade, interesse e dedicação na execução da investigação. Bem como pelos seus contributos e ensino na área, que foram fulcrais para o sucesso desta dissertação.

A todas as entidades, crianças e pais que colaboraram no estudo, na qual, não teria sido executável sem a sua participação e disponibilidade.

Com grande realce, aos meus pais, por terem sido um grande pilar nessa etapa. Pelas chamadas de conforto, pela preocupação com o meu estado físico e mental e pelo apoio incondicional de concretizar o meu sonho.

À minha família, pela compreensão das minhas ausências. Pelo cuidado, apoio e amizade disponível.

Aos meus amigos, que apesar da distância, tentaram sempre compensar as saudades, inculindo diversão e companheirismo.

Ao meu namorado, por todo o amor, dedicação, interesse, disponibilidade e atenção para comigo. Pela preocupação diária, pelas viagens sucessivas, pelos abraços e palavras reconfortantes nos momentos de desespero. Pela valorização das minhas capacidades, pelo apoio incondicional, pelo empenho no nosso objetivo e, por acreditar de que eu seria capaz. Obrigada, meu amor.

## **Resumo**

O retraimento social tem sido uma problemática para os investigadores nos últimos anos, pelas suas controvérsias no desenvolvimento emocional dos sujeitos. Todavia, em Portugal averigua-se a existência de poucos estudos na área em relação a crianças de idade pré-escolar. Assim, procurou-se verificar a relação entre o conhecimento emocional e o retraimento social na primeira infância, objetivo primordial no presente estudo, junto de uma amostra de 227 crianças portuguesas (123 do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 36 e os 71 meses. A partir de medidas quantitativas, realizadas em jardins-de-infância do distrito de Lisboa e da Região Autónoma dos Açores, verificou-se que os resultados ao nível do conhecimento emocional vão ao encontro da literatura, pela relação significativa entre as características pessoais e parentais das crianças com a capacidade de conhecimento emocional. Já em relação ao retraimento social, não foi possível observar relações significativas dos comportamentos retraídos das crianças em função das suas características pessoais e familiares. Contudo, em relação ao conhecimento emocional com o retraimento emocional, os resultados obtidos não sustentam as evidências de que as dificuldades ao nível do ajustamento social, como os comportamentos solitários e de renitência, são comprometedores do conhecimento emocional da criança. Porém, os dados apurados reforçam a importância das brincadeiras sociais no desenvolvimento socio emocional da criança em idade pré-escolar.

Palavras-chave: Conhecimento Emocional; Retraimento Social; Primeira Infância

## **Abstract**

In recent years, social retreat has been a problem for researchers due to its controversies in the emotional development of the subjects. However, Portugal acertain the existence of few studies in the area regarding pre-school aged children. Determining the relationship between emotional knowledge and social retreat during infancy, is a paramount (mail goal) objective of the current study of 227 portuguese children (123 female) between the ages of 36 and 71 months. Based on quantitative measures obtained in daycare facilities in the Lisbon district and the Autonomous Region of the Azores, it was determined that the results of emotional knowledge are (congruent with the currente literature, due to the significant relationship between personal and parental characteristics, with the capacity of emotional knowledge. Regarding social retreat, it was not possible to observe significant relationship of retreated behavior of the children as part of their personal and family characteristics. However, in relation to the emotional knowledge with emotional retreat, the results do not support the evidence that the difficulties in terms of social adjustment, as the solitary behavior and reluctance, are compromising the child's emotional knowledge. As such, the results obtained reinforce the importance of social activities in the social emotional development of the child during pre-school age.

Key-words: Emotional knowledge, Social Retreat, Childhood

## Índice

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1.1. Desenvolvimento Socio Emocional	3
1.2. Competência Emocional	5
1.2.1. Conhecimento Emocional	6
1.3. Retraimento Social	9
1.3.1. Formas e Causas	12
1.3.2. Fatores: Diferenças de Género e Cultura	14
1.4. Importância das Relações Sociais no Desenvolvimento Emocional	14
1.5. Questões e Problemática do Estudo	16
2. MÉTODO	18
2.1. Caracterização da Amostra	18
2.2. Instrumentos de Investigação	19
2.2.1. Conhecimento Emocional	19
2.2.2. Retraimento Social	20
2.3. Procedimentos	21
2.3.1. Procedimentos de Pesquisa	21
2.3.2. Procedimentos Estatísticos	22
3. RESULTADOS	23
3.1. Conhecimento Emocional	23
3.1.1. Teste de Conhecimento das Emoções em Crianças de Idade Pré-escolar	23
3.1.2. Diferenças em Função do Sexo da Criança	23
3.1.3. Idade das Crianças	24
3.1.4. Idade dos Pais	24
3.1.5. Habilitações Literárias dos Pais	25
3.2. Retraimento Social	25
3.2.1. Escala de Comportamentos de Brincadeira Observados no Pré-escolar	25
3.2.2. Diferenças em Função do Sexo da Criança	26
3.2.3. Idade das Crianças	27
3.2.4. Idade dos Pais	27
3.2.5. Habilitações Literárias dos Pais	28
3.3. Conhecimento Emocional e Retraimento Social	29

4. DISCUSSÃO	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38

#### **Lista de Anexos**

Anexo I – Ofício de Autorização para a Realização da Investigação	49
Anexo II – Termo de Consentimento Informado	50

#### **Lista de Tabelas**

Tabela 1: Médias, Desvio Padrão e Análise de Fiabilidade do Teste de Conhecimento das Emoções em Crianças de Idade Pré-escolar	23
Tabela 2: Diferenças em Função do Sexo da Criança face ao Conhecimento Emocional	24
Tabela 3: Médias, Desvio Padrão e Análise de Fiabilidade da Escala de Comportamentos de Brincadeira Observados no Pré-escolar	26
Tabela 4: Diferenças em Função do Sexo da Criança face aos Comportamentos de Retraimento Social e Brincadeira	26
Tabela 5: Correlação entre os Comportamentos Retraídos Socialmente e de Brincadeira com a Idade das Crianças	27
Tabela 6: Correlação entre os Comportamentos de Retraimento Social e de Brincadeira das Crianças com a Idade dos Pais	28
Tabela 7: Correlação entre os Comportamentos de Retraimento Social e de Brincadeira dos Filhos com as Habilitações Literárias dos Pais	28
Tabela 8: Correlação entre o Conhecimento Emocional e os Comportamentos de Retraimento Social e de Brincadeira	30

## **Introdução**

O desenvolvimento sócio emocional tem sido alvo de várias investigações nos últimos anos, pelo interesse no estudo do papel das emoções nas interações sociais da criança (Saarni, 1999) e na qualidade do seu funcionamento (Eisenberg, Pidada & Liew, 2001). Sendo provado que o conhecimento das emoções se adquire em grande parte ao longo da idade pré-escolar (Maló-Machado, Veríssimo & Denham, 2012), é desde então, uma etapa importante na vida da criança, podendo comprometer todo o seu restante desenvolvimento, bem como, condicionar acontecimentos futuros. Fala-se de influências no futuro porque segundo Denham (2007), o desenvolvimento emocional é fator essencial no sucesso social da criança. Dessa forma, o desenvolvimento social poderá estar relacionado com as competências emocionais que a criança conquista nos seus primeiros anos de vida.

Desse modo, as emoções, já há muito tempo tem sido considerada como uma resposta a um estímulo desencadeado por determinada situação social (Silva, 2013) realçando assim, a sua importância no contacto do sujeito com o meio envolvente e, sendo definidas como um “processo que estabelece, mantém, altera ou termina a relação entre a pessoa e o meio” (Campos, Mumme, Kermoian & Campos, 1994, p. 285) são “estruturas de orientação das nossas vidas e das nossas relações com os outros” (Oatley & Jenkins, 2002 p. 156). Nesse âmbito, é inevitável falar de emoções excluindo o mundo social do seu contexto. E, é por essa razão, que diversas investigações têm tido o objetivo de relacionar o comportamento social e a competência emocional na infância.

Já em 1926, Piaget debruçou-se no estudo das interações sociais e na sua importância para o desenvolvimento da criança. Foi com os seus contributos que o brincar, o jogo e a partilha entre pares foram considerados comportamentos adequados ao desenvolvimento normativo de qualquer criança. Sabemos agora, que é através dessas interações que as crianças aprendem adequadamente a estar no mundo social (Rubin & Coplan, 2004). Contudo, “e as crianças que não interagem com os outros?” (Rubin & Coplan, 2004, p. 506). Parece ser evidente para os autores, que essas crianças têm dificuldades “em entender os pensamentos, intenções, e as emoções dos outros, bem como, as consequências das suas ações para com os outros e para consigo mesmo” (Rubin & Coplan, 2004, p. 510). A verdade é que essas crianças “quietas” podem representar modelos adequados na escola. São crianças que diariamente brincam sozinhas, não partilham o seu espaço com os outros, não têm comportamentos perturbatórios e não despertando a atenção dos professores, passam por “despercebidas ou ignoradas” (Rubin & Coplan, 2004, p. 511). Tal facto mostra a necessidade de ampliar os estudos na área do retraimento social, que pela negligência dos professores e

cuidadores, tem sido um assunto esquecido na nossa sociedade, abarcando cada vez mais um número significativo de comportamentos de internalização nos mais jovens (Chen, Rubin, Li & Li, 1999; Chen, Rubin & Sun, 1992).

Porém, tem sido notória a variedade de estudos que verificam a presença de uma relação significativa entre comportamentos de externalização e conhecimento emocional na infância (Denham, et al., 2002; Ribas, 2011) no entanto, assegura-se o pouco estudo existente no âmbito do retraimento social em idade pré-escolar, destacando a relevância do desenvolvimento de investigações que se focam na relação entre esses fatores sociais e o conhecimento emocional (Rebelo, Veríssimo, Maló-Machado & Silva, 2013). Desse modo, e tendo em conta que o presente trabalho centra-se no conhecimento emocional em crianças de idade pré-escolar, e sendo uma capacidade adquirida em grande parte durante esse período do desenvolvimento, é importante analisar se esta capacidade se relaciona ou não, com o desenvolvimento social da criança. O retraimento social na infância parece, nesse contexto, ser uma variável indispensável para o estudo, considerando-o como uma problemática que acarreta dificuldades em a criança conhecer o mundo social que a rodeia e as emoções, havendo a necessidade do seu ajustamento social (Alves, 2006). Neste sentido, o principal objetivo desta investigação centra-se na relação entre o conhecimento emocional e retraimento social na primeira infância, bem como, no avivamento das dificuldades que surgem do retraimento social e do cuidado científico que estas merecem ter.

## **1. Enquadramento Teórico**

### **1.1. Desenvolvimento Sócio Emocional**

A criança é um poço de estímulos e o mundo social é para ela, a fonte do brincar, do comunicar e do interagir (Alves, 2006). Segundo o mesmo autor, a criança passa por um processo de informação, na qual, as suas características individuais têm influência nos comportamentos dos outros. Sendo defendido que desde o nascimento, os primeiros contactos com o mundo externo são desencadeados pela emoção (Oatley & Jenkins, 2002), a emoção é assim, a primeira fonte de comunicação entre o mundo interno e o mundo externo da criança (Denham, 1998), seja através do choro ou do sorriso (Alves, 2006). Nesse âmbito, Sroufe (1995) fala de emoção, destacando o seu carácter relacional, afirmando que são as emoções que delimitam as vivências do sujeito, e que ao longo das suas experiências emocionais, são capazes de determinar a singularidade de cada indivíduo. Nesse sentido, refere que a emoção é “uma reação subjetiva que perante determinado acontecimento, promove mudanças fisiológicas, experienciais e comportamentais” (p. 15). Há, desse modo, a possibilidade de relacionar a componente biológica e social ao definir emoção, partindo do princípio de que os comportamentos de cada indivíduo são reativados por força das mesmas (Saarni, 1999). Porém, são as emoções que permitem, para além do desencadear de uma resposta comportamental, avaliar o tipo de resposta a dar em determinada situação social. Ou seja, a emoção acaba por ser a expressão comunicacional do estado interno do sujeito (Maló-Machado, Veríssimo, Peceguina, Santos & Rolão, 2008) capaz de moldar o comportamento face aos acontecimentos (Dunn & Brown, 1994). As emoções são assim entendidas, como “*sinais sociais*” que nos permitem compreender o comportamento alheio e responder adequadamente ao mesmo (Lagattuta & Wellman, 2002, p. 564).

Ao falar de emoções, a Teoria das Emoções Diferenciais destaca-se pelo seu contributo no avivamento da cognição no sistema emocional e social da criança. A Teoria das Emoções Diferenciais considera, nesse sentido, que as emoções são capazes de serem suscitadas instintivamente no próprio sujeito e no outro, por constituírem-se como um “sistema neural-avaliativo, expressivo e experiencial” (Abe & Izard, 1999, p. 567). Partindo desses pressupostos, Lewis (2004) não refuta a relevância da cognição no desenvolvimento emocional, mas salienta a importância da aprendizagem nas experiências emocionais do sujeito, tendo em conta que, o modo como as emoções são vividas no início de vida, poderão condicionar a construção da personalidade da criança (Abe & Izard, 1999). Por outras palavras, a tendência que as crianças têm inicialmente de vivenciar com mais intensidade e frequência determinadas emoções, tornam-se padrão no seu futuro desenvolvimento

emocional. Uma vez que, inicialmente as crianças apresentam um padrão estereotipado e instintivo ao manifestar as suas emoções, com a maturação neuromuscular e com o estabelecimento de relações sociais, a criança aprende a manifestar e a moldar as suas emoções perante as situações envolventes em que está inserida. Por isso, as interações sociais circunscrevem o desenvolvimento emocional das mesmas (Abe & Izard, 1999).

Para tal, é necessário enfatizar o papel das expressões faciais no conhecimento emocional (Abe & Izard, 1999), que reconhecidas como um sinal de manifestação da emoção (Keltner & Ekman, 2004), de forma adaptativa, expressam-se de acordo com o estado emocional do outro (Schultz, Izard, Ackerman & Youngstrom, 2001). Ou seja, as expressões faciais definidas como “*sending of affective messages*” (Denham, 2007, p. 11), são fulcrais na “perceção, reconhecimento e interpretação das emoções” sobretudo em crianças de idade pré-escolar (Walden & Field, 1982, p. 1319) a partir do seu papel vocal e gestual (Russell & Widen, 2002). Por isso, as expressões faciais tornam possível a comunicação através da intensidade e regulação do processo emocional. Por exemplo, uma criança que manifeste preferencialmente mais emoções negativas do que positivas, é provavelmente uma criança que provocará mais respostas negativas nas outras pessoas (Abe & Izard, 1999). Nesse âmbito, diversas investigações têm-se centrado no carácter problemático da natureza das emoções negativas (Denham, 1998; Fox, 1994) que, pelas suas implicações e consequências no desenvolvimento da criança (Fredrickson, 2000), poderão deixar a criança em risco psicopatológico (Sroufe et al., 1984; Denham, 2007). Em contrapartida, a vivência diária de emoções positivas permitem otimizar a saúde, o bem-estar e a resiliência do ser humano (Denham & Holt, 1993; Fredrickson, 2000; Denham, 2007), sendo portanto, importante desenvolver boas habilidades emocionais como garantia da saúde mental. Contudo, Lagattuta e Wellman (2002) referem que, compreender as emoções negativas pode servir para as evitar futuramente. Os mesmos autores acreditam que a compreensão das emoções negativas possibilita “refletir sobre as suas próprias emoções e permite uma maior perceção sobre as suas causas, consequências e ligações a outros estados mentais” (Lagattuta & Wellman, 2002, p.565). É nesse sentido que Fredrickson (2000) acrescenta, que “experiências de emoções negativas são inevitáveis e por vezes úteis” (p. 1). No entanto, a exposição diária a emoções negativas têm sido relacionadas a comportamentos desajustados e dificuldades nas interações sociais (Garber & Dodge, 1991; Fox, 1994; Thompson, 1994).

O estudo longitudinal desenvolvimento por Lagattuta e Wellman em 2002, com o objetivo de comparar as emoções negativas e positivas sobre o modo como as crianças e os pais falam sobre as mesmas, demonstrou que em média, as crianças e os pais falam mais

sobre as emoções negativas entre eles, do que positivas, sobretudo quando o discurso incide nas experiências emocionais dos outros. O mesmo é verificado sobre as causas ou natureza das emoções, em que o vocabulário das crianças é mais extenso durante conversas debruçadas em emoções negativas do que positivas (Lagattuta & Wellman, 2002). Parece, nesse sentido, que a observação das expressões emocionais dos outros pode condicionar as nossas, sugerindo Halberstadt (1991) que, os outros tornam-se agentes modeladores da criança. Então, a competência emocional da criança poderá estar condicionada pela expressividade da outra pessoa (Cassidy, Parke, Butkovsky & Braungart, 1992; Denham 1997).

## **1.2. Competência Emocional**

A competência emocional é a capacidade de identificação e exploração das experiências interpessoais e emocionais (Denham, Zoller & Couchoud, 1992; Denham, 1998; Saarni, 1999). Saarni (1999) e Denham (1997) estão de acordo no que respeita à importância da competência emocional na capacidade da criança relacionar-se socialmente com os outros. Denham (1997) acrescenta, que a habilidade em estabelecer uma “boa relação com os outros, não depende unicamente da compreensão da situação emocional, mas da capacidade de reagir adequadamente a essas situações” (p. 301). O conhecimento emocional é assim, uma componente da competência emocional capaz de contribuir para a compreensão das próprias emoções através da reação comportamental apropriada às emoções dos outros. A autora refere que já em idade pré escolar, a criança é capaz de compreender a experiência emocional do outro e de a distinguir da sua, bem como, de as moldar como forma de enfrentamento a situações sociais mais angustiantes (Denham, 1997).

Saarni (1999, 2000) diz-nos que a competência emocional consiste na aprendizagem de comportamentos, que perante determinadas situações emocionais, nos permite responder de acordo com os nossos valores morais e, nos faz esperar determinada reação do outro. Tais situações evidenciam a importância da competência emocional na exposição do sujeito ao meio envolvente (Denham, 1998, 2007) contribuindo, desse modo, para a prevenção de comportamentos sociais desajustados. Assim, a competência emocional, para além de ter efeitos no comportamento social da criança, é também fundamental na autorregulação emocional, autoestima e autocontrolo social (Saarni, 1999). Adiciona Denham (2007), que a competência emocional é fundamental para o desenvolvimento e ganho de capacidades de compreensão, ajuda, partilha e escuta, considerando que o nível de conhecimento emocional está no cerne da competência emocional.

### **1.2.1. Conhecimento Emocional**

Conhecimento emocional é definido como a capacidade de identificar e rotular expressões faciais e vocais, de prever situações e comportamentos emocionais, bem como, em decodificar as causas e consequências derivadas desses acontecimentos (Harris, 1989; Saarni & Harris, 1989; Denham, 1998; Saarni, 1999; Pavarini, Loureiro & Souza, 2011). É caracterizado como a aptidão de a criança reconhecer os seus estados emocionais, os dos outros e de responder a estes de forma ajustada (Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman & Youngstrom, 2001; Mostow, Izard, Fine & Trentacosta, 2002), de nomear, apontar e expressar emoções em si e nos outros (Denham, 1998), de perceber que o outro nos está a dar determinada informação afetiva, de processar essa informação e retribuir adequadamente à mesma (Denham & Couchoud, 1990).

Alves (2006) salienta, que o conhecimento emocional condiciona a forma como a criança compreende, estrutura e processa as situações sociais e a sua interação nelas, e na forma como prediz o comportamento do outro possibilitando distinguir, que numa mesma situação, as pessoas podem experienciar emoções diferentes (Harris, 2008). Já Denham (2007) refere que o conhecimento emocional consiste num processo onde, inicialmente a criança avalia a informação emocional e depois interpreta-a e integra-a no contexto social em que foi exibido. A mesma autora menciona que a palavra-chave para o conhecimento emocional é “receber claramente a mensagem emocional do outro” (Denham, 2007, p. 16) permitindo que a criança compreenda e devolva o conteúdo emocional que lhe foi transmitido (Denham, 1998). Serve assim como fonte de comunicação social e “aparece com destaque no sucesso pessoal e social” da criança (Denham, 2007, p. 17). Há autores que apesar de concordarem com a importância dessa expressividade no conhecimento emocional da criança, relatam a falta de conexão entre elas, referindo que “o conhecimento emocional é um conjunto relativamente estático de habilidades sociocognitivas da criança, ao passo que a expressão emocional é um comportamento dinâmico que pode mudar drasticamente com o contexto social” (Miller, Fine, Gouley, Seifer, Dickstein & Shields, 2006, p. 1183).

É na idade pré-escolar que o conhecimento emocional se desenvolve, centrando-se, nesse período etário, na nomeação e reconhecimento das expressões emocionais básicas (alegria, tristeza, medo e raiva) (Damásio, 2011) e, na perceção das suas causas e consequências (Denham & Couchoud, 1990). A sua compreensão parte de expressões faciais dos outros, ou na ausência destas, a partir de situações que as desencadeiam, de modo a apurar que causas podem derivar das mesmas, focando-se no carácter objetivo das emoções

(Denham, 1998) e só por volta dos seis anos as crianças são capazes de induzir a subjetividade da situação emocional (Denham, McKinley, Couchoud & Holt, 1990; Dunn, 1988).

Walden e Field (1982) verificaram que crianças de três anos conseguiam discriminar alegria e tristeza através de expressões faciais. Em contrapartida, expressões de surpresa e raiva eram as mais difíceis de serem reconhecidas, para as crianças em geral. Nesse contexto, Abe e Takahashi (1997) no seu estudo longitudinal, concluíram que a capacidade de as crianças mais pequenas manifestarem diversas expressões faciais em função da aprendizagem das mesmas era elevada. Então, aos três anos a criança consegue reconhecer no mínimo quatro emoções básicas a partir de expressões faciais (Pons, Harris & Rosnay, 2004), por volta dos cinco anos de idade, para além de reconhecer as diferentes expressões emocionais, são capazes de apontar as suas causas e consequências, e a partir dos sete anos, uma clara melhoria na capacidade de conhecimento e compreensão dos estados mentais dos outros e de que estes podem ser sentidos de diferentes formas por diferentes pessoas foi encontrada (Pons et al., 2004). Pons e colaboradores (2004) acrescentam que entre os nove e os onze anos de idade, é notória a relação da componente emocional e cognitiva com a influência moral sobre as emoções.

Os autores sintetizam assim o conhecimento emocional, segundo três períodos: “o primeiro período, dos três aos cinco anos, caracterizado pela compreensão dos aspetos sociais das emoções, como as suas causas situacionais, a sua expressão e reativação externa; o segundo período, por volta dos sete anos de idade, definido pelo entendimento das emoções de natureza cognitiva, a conexão com os desejos e crenças, como a distinção da expressão emocional manifestada; e pelos nove anos de idade, correspondente ao terceiro período, classificado pela reflexão sobre determinada situação a partir de várias perspetivas e destas, desencadear diferentes sentimentos simultaneamente ou sucessivamente” (Pons, et al., 2004, p. 146). Porém, Widen e Russel (2003) sugerem que as crianças bem antes de completarem os dois anos de idade, já reconhecem determinadas emoções a partir das expressões faciais dos outros. No entanto, curiosamente, foi verificado que depois dos quatro anos de idade as crianças manifestam dificuldades em categorizar as emoções negativas, confundindo ainda tristeza, medo e raiva (Russell & Widen, 2002). Já Denham (1986), assim como Fabes, Eisenberg, McCormick e Wilson (1988) referem que é por volta dos três e quatro anos de idade que as crianças são capazes de prever as causas das emoções e antecipar as suas consequências. São, nessa faixa etária, tal como já referido, capazes de identificar as emoções básicas a partir de expressões faciais, sendo aos seis anos verificado um aumento significativo na compreensão emocional, aptas a explicar a situação emotiva (Brown & Dunn, 1996).

Como já salientado, as expressões de tristeza e alegria têm sido observadas como as mais facilmente reconhecidas pelas crianças de idade pré-escolar, do que as de raiva e medo (Bullock & Russell, 1984; Michalson & Lewis, 1985; Denham & Couchoud, 1990) e, nesse contexto, é evidenciado que crianças com mais facilidade em conhecer as emoções positivas, são mais empenhadas e empáticas nas interações sociais. Parece desse modo, que o conhecimento emocional promove as interações sociais e “facilita o crescimento das relações interpessoais” (Miller, et al., 2006, p. 1184).

Vários estudos também têm relacionado com o conhecimento emocional, a vivência de ambientes afetuosos entre pais e filhos, sendo que crianças com vantagens no conhecimento das emoções apresentam modelos internos mais seguros (Denham, 1998; Rosnay & Harris, 2002; Rebelo, Veríssimo, Maló-Machado e Silva, 2013). Por essa razão, “a primeira experiência com as emoções ocorre no contexto familiar, e como resultado, a família desempenha um papel importante na compreensão emocional da criança” (Laible & Thompson, 1998, p. 1038). É assim de esperar, que a qualidade das interações sociais dos pais com os filhos possam influenciar o conhecimento emocional da criança, “porque experiências familiares oferecem ricos caminhos de experiências emocionais” (Laible & Thompson, 1998, p. 1038).

Cutting e Dunn (1999) vão ao encontro dos resultados anteriores, acrescentando que o nível socioeconómico, a idade e a escolaridade dos pais também compromete o conhecimento emocional da criança. Verificado que pais com níveis de escolaridade elevada, com idades superiores e meios socioeconómicos favorecidos tendem a manifestar mais emoções positivas para com os filhos (Rubin & Mills, 1992; Cutting & Dunn, 1999; Schultz et al., 2001), Alves, 2006; determinando o nível de conhecimento emocional da criança (Lewis & Michalson, 1983; Laible & Thompson, 1998). Resultados que podem ser explicados pelo facto de as crianças visualizarem o que os outros fazem, associando as expressões emocionais manifestadas à situação que é experienciada. Nessa ótica, estudos realizados com adultos verificaram que estes tendem a manifestar mais expressões de alegria do que de medo (Malatesta & Haviland, 1982), justificando assim, que a criança nesses casos identifica e interpreta com maior facilidade a felicidade do que situações assustadoras (Denham & Couchoud, 1990). Contudo, Alves (2006) adiciona que crianças com pais poucos disponíveis emocionalmente tendem a ser mais ansiosas e hostis.

Tendo isso em conta, a linguagem emocional que a criança acaba por criar ao longo do seu crescimento é, então, adquirida e influenciada pela forma e frequência com que os adultos falam e expressam as emoções (Denham & Couchoud, 1990), sendo portanto uma variável

relacionada com o nível de conhecimento emocional da mesma (Izard et al., 2001). Mostow e colaboradores (2002) sugerem, nesse sentido, que crianças com níveis superiores de capacidade verbal prognosticam melhor conhecimento e aprendizagem das pistas emocionais e, por sua vez, melhor comportamento social. Ultimamente, estudos têm verificado que a dimensão verbal não apresenta relação significativa com o nível de conhecimento emocional da criança (Rebelo, et al., 2013), sugerindo Lewis, Stanger e Sullivan (1989) que apesar de as crianças apresentarem dificuldades em verbalizar as emoções, não significa que não as compreendem.

Em relação ao sexo das crianças, os estudos não têm sido unânimes, contudo resultados mais recentes suportam a premissa de que não existem diferenças significativas entre o sexo feminino e masculino ao nível do conhecimento emocional (Laible & Thompson, 1998; Rosnay & Harris, 2002; Rebelo, et al., 2013). No entanto, Brown e Dunn em 1996 verificaram que o gênero é fator comprometedor do conhecimento emocional, salientando a capacidade de as meninas descodificarem melhor as emoções que os rapazes. Não sendo necessariamente um resultado atualmente sustentado.

Em suma, parece ser consensual, que o conhecimento emocional encontra-se desenvolvido entre os três e os cinco anos de idade (Izard, et. al., 2001; Oatley & Jenkins, 2002; Ackerman & Izard, 2004) e que, crianças mais velhas apresentam maior facilidade em reconhecer e nomear as emoções, descentralizando a sua atenção das expressões faciais (Denham, 2007) contrariamente às crianças mais novas, que a capacidade de identificar as emoções é frequentemente maior do que a de as nomear (Denham & Couchoud, 1990; Laible & Thompson, 1998).

### **1.3. Retraimento Social**

Durante a primeira infância, o desenvolvimento social poderá ser condicionado por diversas variantes. Para o seu sucesso é importante que a criança se envolva em atividades com os seus pares (Rubin, Bukowski & Parker, 1998) pois, é através do jogo, do brincar e da partilha que a criança adquire capacidades que lhes permite discriminar os papéis sociais (Maló-Machado, et al., 2008) e, por sua vez, enfrentar com maior aptidão as contingências do mundo social. Nesse âmbito, estudos sobre psicopatologia têm declarado que dificuldades de internalização como a ansiedade, depressão e retraimento social, apresentam-se como fatores comprometedores do desenvolvimento social da criança (Mash & Barkley, 2003). Desta forma, parece ter sido com a evolução científica sobre a psicopatologia infantil, que a

preocupação dos investigadores levaram a cabo estudos sobre o retraimento social e as suas implicações no desenvolvimento normativo do indivíduo (Rubin & Coplan, 2004).

A verdade, é que apesar das diversas tentativas em definir o conceito de retraimento social, pouco tem sido o trabalho desenvolvido nesse contexto, sobretudo em crianças mais pequenas (Coplan, Prakash, O'Neil & Armer, 2004), sendo justificado a sua débil literatura pela falta de instrumentos capazes de avaliar os elementos motivacionais da variável, por ser classificada como um comportamento pouco visível e perturbatório, quer no âmbito escolar e familiar. Por esse motivo, Rubin (1982) refere que tal evidência tem sido reforçada positivamente pelos professores, pais e grupos de pares, considerando-as apesar de isoladas, crianças competentes (Ladd & Burgess, 1999). Porém, com o aumento da idade, índices de depressão e solidão têm sido relacionados significativamente com os comportamentos de retraimento social (Rubin, Hymel, & Mills, 1989; Hymel, Rubin, Rowden & LeMare, 1990; Rubin, 1993). Portanto, crianças com dificuldades em interagir socialmente, podem futuramente estar em risco de problemas sociais e emocionais (Parker & Asher, 1987; Rubin, Bukowski & Parker, 2006).

Há evidências de que o retraimento social é normal nos primeiros anos de vida (Rubin, 1982) contudo, a persistência em optar por comportamentos solitários pode influenciar o desenvolvimento da criança e acarretar outras problemáticas (Parker & Asher, 1987). São crianças descritas como inibidas, menos propensas aos seus impulsos e menos capazes de controlar as suas emoções (Santos, Monteiro, Fernandes, Sousa, Torres & Vaughn, 2015), hostis/coercivas (Santos, et al., 2015), sensíveis, isoladas e impopulares (Hymel et al., 1990) e, por sua vez, são crianças que tendem a ter mais pensamentos negativos sobre si mesmo e sobre a sua competência social (Hymel, Bowker & Woody, 1993).

Vaughn e colaboradores (2009) referem que a dificuldade da criança, durante o período pré-escolar, em se relacionar socialmente e em compreender os comportamentos, valores e crenças dos outros, afetará a sua capacidade em resolver posteriormente os seus problemas quando confrontadas com situações desafiantes. Por essa razão, são crianças com problemas escolares (Rubin et al., 2009) e que poderão ostentar graves dificuldades em estabelecer relações sociais estáveis e íntimas (Rubin, 1993; Rubin, Burgess, Kennedy & Stewart, 2003; Gazelle & Ladd, 2003; Oh, Rubin, Bowker, Booth-La-Force, Rose-Krasnor & Laursen, 2008). Tal facto foi verificado no estudo de Santos e colaboradores (2015) em uma amostra de crianças de idade pré-escolar, na qual sugerem que o baixo envolvimento social relaciona-se com o funcionamento intra e interpessoal da criança, ou seja, crianças com mais dificuldades em relacionarem-se com os outros têm menos competências sociais e mais

dificuldades em adaptarem-se a novas situações. Pois, já em 1973, tinha sido verificado que o retraimento social estava associado a dificuldades na compreensão dos estados mentais dos outros, bem como na capacidade de resolução de problemas (Hollis & Cowan, p. 1973). Portanto, “retraimento social é o produto de um conflito interno entre a abordagem de motivação social e a cautela para iniciar a interação social” (Rubin & Coplan, 2004, p. 516). É nesse âmbito, um constructo relacionado com o medo do estranho (Rubin & Coplan, 2004). Curiosamente, Ladd e Burgess (1999) vieram salientar que a preferência pela criança de idade pré-escolar em brincar sozinha e isolar-se dos restantes colegas não dificulta a sua aprendizagem nem compromete as suas futuras relações sociais.

Rubin e Asendorpf, em 1993 especularam que o retraimento social ao longo do desenvolvimento da criança tende a criar maiores riscos comportamentais e emocionais (Asendorpf, 1990). Em comparação com crianças mais pró-sociais, o retraimento social tem manifestado em estudos longitudinais mesmo nos mais pequenos, sinais de ansiedade, menor autoestima (Coplan, et al., 2004), sintomas depressivos (Caspi, Elder, Jr & Bem, 1988; Rubin, Chen, McDougall, Bowker & McKinnon, 1995), problemas de adaptação escolar, rejeição pelos pares e professores e, consecutivamente, dificuldades no sucesso académico Coplan & Prakash, 2003; Gazelle & Ladd, 2003). Esta “*trajetória negativa*” das crianças socialmente isoladas tende a piorar com a idade (Rubin & Coplan, 2004, p. 514).

Outros estudos revelam que na idade pré-escolar, a rejeição por parte dos colegas não demonstra resultados significativos (Coplan, et al., 2004). Santos et al. (2015) assim como, Rubin e colaboradores (2003, 2007) justificam que crianças de idade pré-escolar com comportamentos de retirada social são menos aceites pelos pares, contudo não são rejeitadas por eles. Contudo, os autores salientam que o estabelecimento de relações sociais entre pares na primeira infância, é fulcral no desenvolvimento de competências sociais adequadas ao seu crescimento (Santos, et al., 2015), tendo em conta que crianças ausentes de brincadeiras sociais, tornam-se desprovidas de vivências positivas, cingindo-se às interações com os pais, tornando-se estes as suas principais fontes de interação e modelamento (Ladd & Burgess, 1999; Coplan & Prakash, 2003).

Nos últimos anos, diversas investigações têm-se centrado na influência parental em relação aos comportamentos dos filhos, concluindo que a parentalidade relaciona-se com o retraimento social, sobretudo em crianças de pais super protetores ou intrusivos (Rubin, Cheah, & Fox, 2001; Rubin, Burgess & Hastings, 2002; Coplan, et al., 2004), que incentivam comportamentos de isolamento aos filhos (Coplan, et al., 2004). São pais que desencorajem os filhos das interações sociais, tornando-os crianças dependentes, medrosas e com

dificuldades na resolução de problemas quotidianos (Rubin & Coplan, 2004). É por esse motivo, que Rubin e colaboradores (1989, p. 251) referem que o retraimento social é “a causa de dificuldades de internalização subsequentes da falta de interação social na primeira infância” e de que as interações sociais precoces são fundamentais para o desenvolvimento normativo de qualquer criança.

### **1.3.1. Formas e Causas de Retraimento Social**

Tem sido observado que algumas crianças optam por brincar sozinhas, embora as suas causas possam derivar de múltiplos fatores. Nesse seguimento, Rubin (1982) atribui causas ao retraimento social quer por influências internas ou externas. Ou seja, o autor refere que crianças influenciadas por fatores externos, como a afastamento por parte dos pares em relacionarem-se com ela, acabam por brincar sozinhas. A fatores internos, como crianças que optam por isolarem-se, por um lado, por vontade própria, não querendo estabelecer relações com os outros, por desinteresse na tarefa que esteja a ser realizada ou por medo em serem avaliadas negativamente pelos colegas, não se mostram disponíveis em relacionarem-se com os outros (Rubin & Asendorpf, 1993).

Nesse âmbito, os estudos que se focam nessa área durante a primeira infância, salientam três formas de retraimento social, a timidez ou evitamento social, o desinteresse social e o isolamento ativo (Coplan, et al., 2004; Rubin & Coplan, 2004; Coplan & Weeks, 2010). Timidez tem sido considerada como um comportamento estável (Rubin & Coplan, 2004), onde a criança não inicia qualquer interação social com o outro, afastando-se do ambiente social que se encontra (Coplan, et al., 2004). É a forma de retraimento social mais estudada nos últimos anos, pelas complicações que acarreta ao longo do desenvolvimento da criança (Rubin & Coplan, 2004). Em idade pré-escolar a timidez ou evitamento social encontra-se relacionada à baixa autoestima, ao medo, à ansiedade, à rejeição, a dificuldades académicas (Coplan & Prakash, 2003; Rubin & Coplan, 2004), à insatisfação social, à solidão, a sintomas depressivos (Coplan & Weeks, 2010) e a perturbações somáticas (Alves, 2006). A partir de dados fornecidos de mães e professores de crianças entre os três e os cinco anos de idade, a timidez associa-se a sentimentos negativos de si mesmo, a maior dificuldade em estabelecer relações entre pares e a menor capacidade de atenção (Coplan & Weeks, 2010). São crianças que tendem a manifestar futuramente comportamentos sociais destrutivos ou desajustados (Parker & Asher, 1987), sendo assim verificado correlações significativas entre timidez e psicopatologias desenvolvidas em adultos socialmente retraídos.

Asendorpf (1993) refere-se a timidez caracterizando-a como, crianças que têm o desejo de interagir com o outro, mas que não o fazem por medo ou ansiedade, isolando-se de qualquer interação social. São crianças que têm motivação para se relacionar com os seus parceiros, mas que evitam o contacto social. Coplan e colaboradores, em 2004, com base nas ideias desenvolvidas por Asendorpf (1993) realizaram um estudo com o objetivo de compreender e aprofundar as causas internas associadas à timidez e ao desinteresse social na primeira infância e, verificando que o desinteresse social está relacionado positivamente com o medo e negativamente com a ansiedade e com comportamentos solitários (Coplan, et al., 2004), a timidez foi relacionada com a perceção da criança sobre a sua competência social, especulando os autores que as crianças tímidas atribuem sentimentos negativos à sua autoestima, apresentam frequentemente comportamentos solitários e são crianças mais ansiosas (Coplan, et al., 2004). As crianças tímidas foram consideradas pelos professores como menos pró-sociais e socialmente incompetentes. Curiosamente, Mills e Rubin (1993) verificaram que as mães incentivam os comportamentos tímidos dos filhos e são tolerantes ao mesmo. Por desinteresse social Coplan e colaboradores (2004) consideram-no “a tolerância como oposição a uma preferência por estar sozinho” (p. 253). Sugerem os autores que o desinteresse social encontra-se relacionado com menor emotividade negativa e maior capacidade de atenção e de seleção, sobretudo pela criança preferir brincar sozinha (Coplan, et al., 2004) que embora se envolva em jogos solitários (Rubin, 1982), muitas vezes opta por se afastar dos outros, como estratégia preventiva de maus ambientes sociais (Henderson et al., 2004). Asendorpf (1993) fala-nos ainda de isolamento ativo que, associado a fatores externos (Rubin, 1982) refere-se a crianças que se isolam, mas por exclusão ou vitimização pelos pares. São crianças que têm elevados níveis de motivação em relacionarem-se com os colegas, mas que são rejeitadas por eles. São crianças que tendem a manifestar, embora sozinhos, comportamentos repetitivos e teatrais (Rubin, 1982).

Desse modo, e de acordo com os pressupostos de Rubin (1982), é atribuído a causa à timidez e ao desinteresse social de ordem interna, porque é a criança que se retira do mundo social, enquanto o isolamento ativo é originado por ordem externa, porque são os outros que afastam a criança da interação social. Concluindo com base nos princípios referidos, que na primeira infância, a timidez tem apresentado resultados mais prejudiciais que o desinteresse social e o isolamento ativo (Coplan, et al., 2004).

### **1.3.2. Fatores: Diferenças de Gênero e Cultura**

Índices de retraimento social têm sido mais elevados para o sexo masculino (Rubin, et al., 1993; Sadker & Sadker, 1994; Coplan et al, 2001; Coplan, et al., 2004), podendo ser explicado, pelos comportamentos de timidez ser socialmente mais criticados nos meninos, do que nas meninas (Rubin, Burgess & Coplan, 2002). Por oposição, Rubin, Bukowski e Parker em 1998, verificaram que as raparigas demonstram mais características de retraimento social do que os rapazes. Contudo, Rubin e colaboradores (2009) tal como Santos et al. (2015) não encontraram diferenças em função do sexo das crianças em relação aos comportamentos de retraimento social (Coplan & Weeks, 2010).

Rubin e Asendorpf (1993) assim como, Ladd e Burgess (1999), certificaram que o retraimento social é um comportamento menos estável do que a agressividade, explicando tal resultado por ser um comportamento duradouro e inconstante ao longo do crescimento da criança. Essa instabilidade pode em parte esclarecer a falta de correlação significativa que tem sido evidente entre o retraimento social e aceitação de pares nos primeiros anos de vida. No entanto, no mesmo estudo foi concluído por parte dos professores que o retraimento social durante o jardim-de-infância tende a manter-se estável ao longo do ano letivo.

É imprescindível referir que o conceito de retraimento social é concetualizado de forma distinta em função da cultura onde a criança está inserida, pelo que torna difícil a sua definição e investigação (Rubin & Coplan, 2004). Nesse contexto, curiosamente, é verificado que em culturas orientais a timidez nas crianças é considerado um comportamento positivo e reforçado pelos adultos e pelos pares, classificando-as como as líderes do grupo (Chen, 2000) e com elevada maturidade social (Chen, et al., 1992). No entanto, no estudo desenvolvido por Cheah e Rubin (2004) sobre comportamentos sociais em crianças de idade pré-escolar de cultura americana e chinesa, verificou-se que quer as mães americanas, quer as mães de cultura chinesa, respondiam negativamente à agressividade ou aos comportamentos socialmente retraídos dos filhos.

### **1.4. Importância das Relações Sociais no Desenvolvimento Emocional**

A troca de afeto, proximidade, partilha e segurança emocional são fatores essenciais para o desenvolvimento das competências sociais do indivíduo (Berndt, 2004). A partir desse pressuposto, Rubin e colaboradores (2006) baseiam-se no princípio de que as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento emocional, autoestima e autoavaliação positiva das capacidades sociais da criança (Saarni, 1999; Denham, 2007). Assim, o estabelecimento de boas amizades previne o risco de problemas psicológicos (Berndt,

Hawkins & Jiao, 1999). Destaca-se desse modo, a importância das interações sociais no desenvolvimento social, emocional e cognitivo do sujeito (Hartup, 1983; Cairns & Cairns, 1994; Hartup, 1996; Rubin, et al., 2006; Alves, 2006; Veríssimo & Santos, 2008; Rubin, Bukowski & Laursen, 2009). Pois, tal como já verificado, o conhecimento emocional encontra-se relacionado com a aceitação por parte dos pares, professores e pais da criança, bem como da prontidão e da capacidade de ajuda e partilha da mesma para com os outros. É por isso, um contributo fulcral para o sucesso social e académico na infância (Maló-Machado, et al., 2008). Pavarini e colaboradores (2011) adicionam que a qualidade das interações sociais são determinadas tanto pela compreensão emocional, como pela interpretação dos estados mentais dos outros, e por essa razão, a compreensão dos pensamentos, comportamentos e sentimentos dos outros condicionam o modo como a criança se comporta socialmente. Peterson e Siegal (2002) adicionam que crianças com maior facilidade em reconhecer os estados emocionais dos outros são socialmente mais bem adaptadas.

Alves (2006) sugere ainda, que o conhecimento emocional medeia por si só a competência social e o sucesso académico. Logo, a débil compreensão e interpretação dos sinais emocionais enfraquece o ajustamento social da criança (Izard et al., 2001). O conhecimento emocional é assim, elementar para o estudo da competência social e das habilidades cognitivas (Pavarini, et al., 2011), uma vez que não basta perceber se a pessoa está certa ou errada em determinada situação, mas sobretudo em compreender os sentimentos envolvidos naquele momento (Astington, 2003). Pavarini e colaboradores (2011) colocam a hipótese de crianças que optam por comportamentos sociais adaptados, apresentarem maior capacidade em identificar e prever os comportamentos e emoções dos outros, melhor habilidade verbal (Dunn, 1995) e esperarem dos mesmos, comportamentos sociais adequados (Pavarini, et al., 2011). Estudos de Izard e Ackerman (2004) complementam afirmando que, crianças pró-sociais apresentam melhor conhecimento emocional.

Bowlby (1980) salienta a importância do estabelecimento de relações seguras entre pais e filhos no conhecimento emocional da criança. Então, parte-se do princípio de que perturbações nessas relações, afetarão o desenvolvimento emocional e social, seja através da rejeição por parte dos pais, como da privação da expressão emocional à criança (Cassidy, 1994). Assim, é verificado a influência dos adultos e das relações de pares no desenvolvimento emocional da criança, tendo sido cada vez mais explorado que por volta dos três anos de idade a criança com relações sociais estáveis com os seus familiares e amigos apresentam melhor conhecimento emocional (Dunn & Brown, 1993; Lagattuta & Wellman,

2002). Como já mencionado, os mesmos autores referem que essa compreensão tende a aumentar com a idade.

Relembra-se que “a capacidade de compreender e inferir as emoções dos outros é uma habilidade importante no desenvolvimento social da criança” (Laible & Thompson, 1998, p. 1038) e, por isso, a compreensão emocional é básica para a criança orientar o seu comportamento e inferir os comportamentos dos outros. Carlo, Knight, Eisenberg e Rotenberg (1991) referem, nesse sentido, que o conhecimento emocional pode mediar os comportamentos sociais. Portanto, “se os outros contribuem de forma substancial para a socialização das competências sociais da criança, deduz-se que a sua baixa interação pode provocar futuras vulnerabilidades na vida da criança” (Parker & Asher, 1987, p. 358), porque tornam-se crianças desprovidas de oportunidades de aprendizagem, conduta e cognição social (Parker & Asher, 1987).

Desse modo, verifica-se que um bom desenvolvimento de competências emocionais em idade pré-escolar, contribui significativamente para a eficácia da gestão de conflitos, para a capacidade de partilha e interesse pelo mundo social, bem como, para o desenvolvimento de eficientes habilidades de escuta e cooperação e de modulação das suas próprias emoções em situações mais stressantes (Denham, 2007). Assim, “processos relacionados com o sucesso das tarefas sociais têm sido repetidamente considerados como competência emocional” (Denham, 2007, p. 2). Correia (2013) sintetiza, que as interações sociais dependerão das características individuais do sujeito, da relação que estabelece com os pais e da forma como percebe as suas competências sociais. Nessa ótica, o retraimento social poderá ser a consequência dos problemas de internalização que ocorreram na infância (Rubin, et al., 1989) verificando que elevados níveis de retirada social durante os primeiros anos de vida da criança, poderão comprometer futuramente o comportamento emocional da mesma (Hymel, et al., 1990). É preciso, nesse contexto, não esquecer que o “retraimento social é a ausência de interação social” (Rubin, et al., 1989, p. 252).

### **1.5. Questões e Problemática do Estudo**

O conhecimento emocional tem sido uma área de grande interesse nos últimos anos e os seus estudos comprovam a sua importância e influência no desenvolvimento da criança (Saarni, 1999; Eisenberg, et al., 2001; Denham et al., 2002; Pavarini, et al., 2011). De um modo geral, tem sido reforçado que o conhecimento emocional tem implicações no desenvolvimento social, académico e cognitivo do sujeito (Izard et al., 2001; Denham, 2007; Maló-Machado, et al., 2012). Todavia, um bom conhecimento emocional é a chave para um

bom ajustamento social (Martins, Osório, Veríssimo & Martins, 2014). Salientado, nesse contexto, que “as emoções são a base das interações sociais” (Cassidy, et al., 1992, p. 615) é importante compreender, se as crianças privadas desses contextos sociais são capazes de reconhecer e nomear as emoções a partir das expressões faciais dos outros, tal como as crianças pró-sociais. Coloca-se nesse sentido, a questão de até que ponto o retraimento social se relaciona com o conhecimento emocional na primeira infância e em que medida afeta o desenvolvimento sócio emocional da criança?

A verdade é que várias têm sido as tentativas em relacionar o conhecimento emocional com o comportamento social, porém os diversos estudos com esse objetivo, acabam por se cingir nos problemas de externalização, como os comportamentos agressivos, de oposição ou desafio (Dodge & Coie, 1998), por serem comportamentos visíveis, perturbatórios e provocatórios para os sujeitos que os rodeiam (Cheah & Rubin, 2004), ou seja, fáceis de se detetar, que acabam por se tornar numa problemática escolar e familiar (Rubin & Coplan, 2004). Contrariamente a esse fenómeno, poucos são os estudos desenvolvidos no âmbito dos problemas de internalização, como o retraimento social, exatamente por serem considerados grupos calmos, serenos, sossegados, (Rubin & Burgess, 2001; Rubin & Coplan, 2004) comportamentos esses ignorados quer pelos pais, professores e pares (Chen, Rubin & Sun, 1992; Chen, Rubin, Li & Li, 1999). Nos últimos anos, o retraimento social apesar de ter ganho interesse científico (Correia, 2013) continua com a sua escassez de estudos em Portugal, sobretudo em crianças de idade pré-escolar, tendo sido estes maioritariamente realizados em culturas norte-americanas, canadianas, asiáticas e norte-europeias (Chen, et al., 1992; Chen, et al., 1999).

Por consequente, o presente estudo, de carácter correlacional, tem como objetivo primordial a relação entre o conhecimento emocional e o retraimento social em crianças de idade pré-escolar, procurando-se, nesse sentido: 1) Averiguar se se existem diferenças em função do sexo das crianças face ao nível do conhecimento emocional; 2) Verificar se a capacidade de conhecimento emocional da criança varia em função da idade da criança; 3) Analisar se a idade e as habilitações literárias dos pais se relacionam com capacidade emocional dos filhos; 4) Averiguar se os comportamentos de retraimento social e de brincadeira da criança surgem em função da idade dos participantes; 5) verificar se existem diferenças em função do sexo das crianças perante os comportamentos de retraimento social e de brincadeira; 6) Averiguar se a idade e escolaridade dos pais se relacionam com os comportamentos de baixo envolvimento social e de brincadeira dos filhos; 7) Verificar se a

capacidade de conhecimento emocional relaciona-se com os comportamentos de retraimento social e de brincadeira das crianças de idade pré-escolar.

Desse modo, de acordo com a literatura analisada e com base nos objetivos da investigação, propõe-se para o presente estudo as seguintes hipóteses: H1) Espera-se que crianças com idades superiores apresentem maior capacidade de conhecimento emocional que as mais novas; H2) Espera-se que o nível de conhecimento emocional não varie em função do sexo da criança; H3) Espera-se que filhos de pais mais velhos e com habilitações literárias elevadas tenham um nível de conhecimento emocional superior; H4) Prevê-se que a idade dos participantes se relacione com os comportamentos de retraimento social e de brincadeira; H5) Espera-se que os comportamentos de retraimento social e de brincadeira varie em função do sexo da criança; H6) Prevê-se que pais com escolaridades mais baixas tenham filhos que manifestem mais comportamentos de retraimento social e menos de brincadeira H7) Espera-se que filhos de pais mais velhos tenham mais comportamentos de brincadeira e menos de retraimento social; H8) Espera-se que crianças com comportamentos de retraimento social apresentem menor capacidade de conhecimento emocional; H9) Prevê-se que crianças com comportamentos pró-sociais sejam mais capazes de reconhecer, nomear, identificar as causas e descentralizar-se das emoções básicas.

## **2. Método**

### **2.1. Caracterização da Amostra**

A presente investigação é composta por uma amostra de 227 crianças portuguesas, sendo 123 do sexo feminino e 104 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 36 e os 71 meses, apresentando uma média de idade de 54 meses ( $M=53,48$  meses;  $D.P.=8,63$ ), que frequentam cerca de oito horas diárias ( $M=7,93$ ;  $D.P.=0,32$ ) em jardins-de-infância. Os dados foram recolhidos num total de cinco instituições de ensino pré-escolar de carácter público e privado da Região Autónoma dos Açores e do Distrito de Lisboa. Da amostra global, 180 dos participantes pertenceram às duas medidas de análise. Os pais das crianças em estudo apresentam idades entre os 22 e os 55 anos, encontrando-se em média, por volta dos 37 anos de idade ( $37,43$  anos;  $D.P.=5,81$ ), enquanto as mães de 21 a 49 anos, apresentam uma média de idades de 35 anos ( $M=34,62$  anos;  $D.P.=5,63$ ). As habilitações literárias correspondentes aos pais variam do 1º ciclo ao doutoramento (1 a 20 anos de escolaridade), situando-se em média no 12º ano de escolaridade para os pais ( $M= 11,94$ ;  $D.P.=5,02$ , e no 13º ano para as mães ( $M=12,72$ ;  $D.P.=4,46$ ).

## 2.2. Instrumentos de Investigação

### 2.2.1. Conhecimento Emocional

Foi utilizado o Teste de Conhecimento das Emoções em Crianças de Idade pré-escolar como forma de avaliar o nível de conhecimento emocional de crianças com idades entre os três e os cinco anos, com o objetivo de medir os aspetos das relações interpessoais, uma vez que é considerado, nessa ótica, que o conhecimento emocional consiste numa componente das competências emocionais que se relaciona com diversas variáveis do desenvolvimento socio emocional da criança (Denham, 1986)

O Teste de conhecimento das emoções em crianças de idade pré-escolar corresponde a uma adaptação portuguesa de *Affect Knowledge Test* de Denham (1986) validado por Maló-Machado, Veríssimo e Denham (2012) para crianças portuguesas dos três aos cinco anos de idade. É um instrumento que avalia as quatro emoções básicas: alegria, tristeza, raiva e medo através da medição das competências de nomeação, reconhecimento, causas emocionais e da capacidade de descentração afetiva das emoções pela criança, composto assim por quatro tarefas. A primeira corresponde à *nomeação*, onde a criança, através de quatro imagens adaptadas às expressões faciais das quatro emoções básicas, deve nomear verbalmente a emoção correta de cada imagem. Por exemplo, a imagem apresenta uma figura a sorrir e a criança deve responder que esse menino(a) está feliz. Dessa forma, cota-se dois para a nomeação da emoção correta, cota-se um, quando a criança refere uma emoção errada mas que se situa dentro da mesma valência que a correta (por exemplo, zangado quando deveria ser triste) e cota-se zero quando a criança nomeia a emoção oposta à da imagem. É importante referir que as imagens são expostas de acordo com o sexo de cada criança e se possível da mesma etnia também (Maló-Machado, et al., 2012).

Na tarefa do *reconhecimento*, o material utilizado é o mesmo da tarefa anterior, no entanto, deve-se pedir à criança para baralhar as faces e questiona-se emoção a emoção, pedindo para que a criança identifique qual a face correspondente à emoção que é dita pelo investigador. O processo de cotação segue as mesmas regras que a tarefa de nomeação. Após as duas primeiras tarefas realizadas, deve-se passar para o processo de ensino, onde nessa etapa, se explica à criança as emoções básicas seguindo-se da representação facial e verbal de cada uma delas. Pode-se, nesse caso, utilizar algum exemplo concreto. Posteriormente ao processo de ensino, passa-se para a avaliação das causas emocionais através de situações típicas.

A dimensão das *situações típicas* têm como objetivo desencadear reações emocionais inequívocas na criança, como por exemplo, o medo em estar sozinho num quarto escuro ou

estar zangado pelo irmão ter destruído a sua torre de areia. Para tal, é utilizado três fantoches, a mãe e dois filhos (Inês e o João). É contado à criança oito histórias representadas pelos fantoches, através de gestos e voz do administrador. O fantoche João é o protagonista da história quando a criança for do sexo masculino e vice-versa. Este mesmo protagonista não possui face, enquanto a história está sendo representada, pedindo de seguida que a criança coloque uma das quatro faces amovíveis no fantoche em função da emoção que foi manifestada. A cotação das respostas é realizada em função da face que a criança escolheu naquela situação, obedecendo aos mesmos critérios que as anteriores.

Na tarefa da descentração afetiva ou *situações atípicas*, o objetivo consiste em provocar emoções contrárias às que a criança se identifica, que através de um questionário parental foi identificado as reações emocionais da criança nas demais situações atípicas. Assim, é representado através dos fantoches o oposto da emoção referida pelos pais, avaliando a capacidade de a criança se descentralizar da sua emoção, colocando-se no papel do fantoche. A tarefa da descentração afetiva é efetuada seguindo doze histórias, como a de ficar alegre ou triste por ir para a escola, pedindo à criança em cada uma delas para atribuir a face amovível e responder verbalmente à mesma. Nestas tarefas, atribuiu-se a cotação unicamente às respostas não-verbais, através dos mesmos valores, 0, 1 ou 2.

### **2.2.2. Retraimento Social**

Como forma de avaliar os comportamentos de âmbito não social (comportamentos socialmente retraídos) da criança em idade pré-escolar, foi aplicado a Escala de Comportamentos de Brincadeira Observados no Pré-escolar, versão portuguesa de *Preschool Play Behavior Scale* (Coplan & Rubin, 1998) validado e traduzido por Monteiro, Fernandes, Torres, Santos, Sousa (2015). É uma escala do tipo Likert composta por dezoito itens, onde o cinco corresponde a “Muito frequentemente”; o quatro a “Frequentemente”; o três a “Às vezes”; o dois a “Quase nunca” e o um a “Nunca” preenchido pelos educadores de infância das crianças submetidas ao teste de conhecimento das emoções, baseando-se na observação livre do tipo de brincadeira das crianças em estudo.

O instrumento é composto por quatro dimensões que avaliam o nível de interação social da criança de idade pré-escolar, sendo dois fatores destinados à avaliação dos comportamentos de retraimento social como a dimensão *renitente* por exemplo com os itens “Assume o papel de espectador ou de observador” ou “Vagueia pela sala sem qualquer objetivo” e o fator *solitário passivo* composto por itens como “Brinca sozinho(a) examinando um brinquedo ou objeto”, sendo estas dimensões acompanhadas por dois fatores que avaliam

os comportamentos de brincadeira da criança através da dimensão de *brincadeira social*, constituída por itens como “Conversa com outras crianças enquanto brinca” e da dimensão de *brincadeira agitada* avaliada através de itens como “Brinca a andar à luta com outras crianças”.

De acordo com as dimensões do instrumento, o comportamento *renitente* é considerado quando a criança se afasta das interações sociais, mantendo-se num registo de observador das brincadeiras dos outros ou optando por brincar sozinhas por medo em ser avaliado ou vitimizado pelos outros, mesmo com desejo motivacional em interagir com os outros. O comportamento *renitente*, segundo os autores, encontra-se associado à descrição de timidez já anteriormente referida (Monteiro, et al., 2015). Já a dimensão *solitário passivo*, do mesmo modo que a definição de desinteresse social já descrita no enquadramento teórico, refere-se quando a criança, sem ansiedade envolvida ou motivação para a interação, prefere brincar sozinha. À dimensão de *brincadeira social*, estão associados comportamentos de interação social entre os pares, enquanto a *brincadeira agitada* avalia os comportamentos físicos/motores entre as crianças.

## **2.3. Procedimentos**

### **2.3.1. Procedimentos de Pesquisa**

A seleção da amostra para o presente estudo foi aleatória, solicitando-se a colaboração de jardins-de-infância da Região Autónoma dos Açores e do Distrito de Lisboa. Numa primeira fase, foi feito o pedido às entidades patronais dos locais supramencionados, por via eletrónica, reencaminhando o assunto assim que aceite, aos educadores de infância das devidas instituições (Anexo I). As medidas protocolares foram solicitadas aos pais através das entidades contactadas, onde eram entregues o consentimento informado, junto do questionário dos dados sociodemográficos, com a devida explicação dos objetivos do estudo e dos instrumentos a utilizar, como do respeito ético e deontológico pelos participantes, garantindo a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos (Anexo II).

Da recetividade dos pais, procedeu-se à recolha dos dados para a presente investigação entre o mês de Janeiro e Abril de 2015, onde num primeiro momento, foi entregue a Escala de Comportamentos de Brincadeira Observados no Pré-escolar aos educadores de infância e ao agendamento para o início da aplicação do Teste do Conhecimento das Emoções às crianças.

### *Questionário de dados sociodemográficos*

O questionário de recolha dos dados sociodemográficos foi anexado ao consentimento informado entregue aos encarregados de educação de cada criança, obedecendo a perguntas sobre a idade da criança e dos pais, o seu local de residência, o estado civil dos pais e as habilitações literárias, como o número de horas que a criança frequenta o estabelecimento pré-escolar.

### *Teste de Conhecimento das Emoções em Crianças de Idade Pré-escolar*

O Teste de Conhecimento das Emoções foi aplicado de forma individual, por cada participante da amostra, após um treino previamente elaborado. A aplicação da medida de investigação foi realizada nos jardins-de-infância dos locais acima referidos, numa sala disponibilizada e preparada para o efeito, com a presença do investigador e da criança, através de uma mesa ou de tapetes, onde os participantes se encontram face-a-face numa duração de 15 a 20 minutos.

### *Escala de Brincadeira Observados no Pré-escolar*

O questionário foi entregue aos educadores de infância de modo presencial, aquando da recolha dos consentimentos informados autorizados. Após a colheita dos dados do Teste de Conhecimento das Emoções, foi solicitado aos educadores de infância da mesma instituição, a entrega dos questionários inicialmente adquiridos.

### **2.3.2. Procedimentos Estatísticos**

Depois de recolhidos todos os dados autorizados para o presente estudo, procedeu-se à cotação da prova do Teste de Conhecimento das Emoções, onde após um treino devidamente praticado e corrigido estatisticamente, passou-se à análise quantitativa das recolhas obtidas em ambas as medidas de investigação, através do programa estatístico *SPSS*. Verificou-se num primeiro momento as análises de fiabilidade das dimensões das escalas utilizadas, seguindo-se a análise descritiva da amostra, como da análise de variância e correlacional das variáveis em estudo.

### 3. Resultados

#### 3.1. Conhecimento Emocional

##### 3.1.1. Teste de Conhecimento das Emoções em Crianças de Idade Pré-escolar

O Teste de Conhecimento das Emoções em Crianças de Idade Pré-escolar, composto por quatro tarefas apresenta na sua globalidade o valor de *Alpha de Cronbach* de ( $\alpha = 0,93$ ) possível de ser observado na tabela 1, considerado estatisticamente um valor significativo. Entre as quatro dimensões que constituem o instrumento, a tarefa da *nomeação* revelou um valor de ( $\alpha = 0,76$ ), enquanto na tarefa de *reconhecimento*, foi obtido um valor de ( $\alpha = 0,82$ ). A tarefa das *situações típicas* adquiriu o valor de *Alpha de Cronbach* de ( $\alpha = 0,83$ ) e na dimensão das *situações atípicas*, o valor de *Alpha de Cronbach* situa-se a ( $\alpha = 0,86$ ). Dos resultados obtidos pode se considerar o instrumento com fiabilidade elevada.

**Tabela 1 – Médias, Desvio Padrão e Análise de Fiabilidade do Teste de Conhecimento das Emoções em Crianças de Idade Pré-escolar**

	Média	Desvio Padrão	Alfa
Escala Total	45,04	10,49	0,93
Nomeação	5,12	2,32	0,76
Reconhecimento	7,32	1,65	0,82
Situações Típicas	13,41	3,45	0,83
Situações Atípicas	19,07	4,83	0,86

##### 3.1.2. Diferenças em Função do Sexo da Criança

Com intuito de verificar as diferenças em função do sexo da criança face ao conhecimento emocional na presente amostra, através da análise de variância, não foram encontradas diferenças significativas no que respeita ao conhecimento emocional em função do sexo dos participantes, valores patentes na tabela 2 ( $p > 0,05$ ). Pelo que se conclui, e tal como era esperado, que tanto as meninas como os meninos nomeiam, reconhecem, identificam as causas e descentralizam-se das emoções de igual modo.

**Tabela 2 - Diferenças em Função do Sexo da Criança face ao Conhecimento Emocional**

	Média	D.Padrão	Média	D.Padrão	F	P
	Feminino		Masculino			
Nomeação	1,33	0,56	1,23	0,60	1,66	0,20
Reconhecimento	1,85	0,41	1,80	0,42	0,79	0,38
Situações Típicas	1,71	0,42	1,64	0,44	1,74	0,19
Situações Atípicas	1,60	0,38	1,58	0,43	0,10	0,76

### 3.1.3. Idade das Crianças

Tendo como objetivo verificar se a idade dos participantes relaciona-se com a capacidade de conhecimento emocional, da análise correlacional de *Pearson*, é notório diferenças significativas na capacidade de *nomeação* ( $r=0,45$ ;  $p<0,00$ ), de *situações típicas* ( $r=0,44$ ;  $p<0,00$ ), de *situações atípicas* ( $r=0,39$ ;  $p<0,00$ ) e de *reconhecimento* ( $r=0,27$ ;  $p<0,00$ ), em função da idade da criança, com uma associação positiva moderada nas tarefas de *nomeação* e *situações típicas*, embora no *reconhecimento* e nas *situações atípicas* se encontre uma relação linear positiva fraca. Observando assim, que crianças mais velhas apresentam uma capacidade de conhecimento emocional mais elevado. Ou seja, quanto maior a idade da criança, melhor a capacidade de nomear, reconhecer, identificar as causas e descentralizam-se das emoções básicas, do que as crianças mais novas.

### 3.1.4. Idade dos Pais

De forma a analisar se a idade dos pais se correlaciona com o nível de conhecimento emocional dos filhos, através da análise de *Pearson* é possível verificar-se diferenças significativas na capacidade de *nomeação* ( $r=0,38$ ;  $p<0,00$ ), *reconhecimento* ( $r=0,37$ ;  $p<0,00$ ), *situações típicas* ( $r=0,35$ ;  $p<0,00$ ) e *situações atípicas* ( $r=0,23$ ;  $p<0,00$ ) das crianças em função da idade da mãe, com um valor de  $r$  positivo de intensidade fraca. Em relação à idade do pai, verifica-se estatisticamente uma correlação significativamente positiva fraca, com a *nomeação* ( $r=0,26$ ;  $p<0,00$ ) e o *reconhecimento* ( $r=0,22$ ;  $p<0,01$ ), tendo a dimensão *situações típicas* uma relação linear de intensidade muito fraca ( $r=0,19$ ;  $p<0,01$ ). O mesmo não é verificado nas situações atípicas, não havendo relação significativa entre as variáveis ( $p>0,05$ ), significando que ambas se encontram independentes uma da outra. Analisa-se assim, que crianças de mães mais velhas revelam maior capacidade de conhecimento emocional. Contudo, embora a capacidade de descentralização afetiva não se manifeste em

função da idade do pai, verifica-se que pais mais velhos têm também filhos com melhor capacidade de nomeação, reconhecimento e de identificação das causas das emoções básicas.

### **3.1.5. Habilidades Literárias dos Pais**

Ao nível da escolaridade dos pais em relação à capacidade de conhecimento emocional dos filhos, averiguou-se através do teste de *Pearson* que as habilidades literárias da mãe relacionam-se significativamente com uma associação positiva moderada com a capacidade de *reconhecimento* ( $r=0,41$ ;  $p<0,00$ ) e com uma associação positiva fraca mas significativa nas dimensões *nomeação* ( $r=0,36$ ;  $p<0,00$ ), *situações típicas* ( $r=0,31$ ;  $p<0,00$ ) e *situações atípicas* ( $r=0,23$ ;  $p<0,00$ ). Em relação à escolaridade dos pais, as significâncias e as associações com o conhecimento emocional mostram-se ao mesmo nível que a escolaridade das mães obtendo valores na dimensão de *reconhecimento* de ( $r=0,41$ ;  $p<0,00$ ), na *nomeação* ( $r=0,34$ ;  $p<0,00$ ), nas *situações típicas* ( $r=0,28$ ;  $p<0,00$ ) e nas *situações atípicas* ( $r=0,20$ ;  $p<0,00$ ). Desse modo, é possível observar que quanto mais elevada a escolaridade de ambos os progenitores, maior a capacidade de conhecimento emocional dos filhos.

## **3.2. Retraimento Social**

### **3.2.1. Escala de Comportamentos de Brincadeira Observados no Pré-escolar**

A Escala de Comportamentos de Brincadeira Observados no Pré-escolar, como já referido, é uma escala que obedece a quatro dimensões, que tal como apresentado na tabela 3, de um modo geral, revela um *Alpha de Cronbach* de ( $\alpha =0,76$ ), considerado um valor estatisticamente aceitável. Dos fatores presentes na escala, a dimensão *renitente* revelou um valor de ( $\alpha =0,74$ ). Na de *solitário passivo* foi obtido um valor de *Alpha de Cronbach* ( $\alpha =0,84$ ). Na de *brincadeira social* observa-se um valor de *Alpha de Cronbach* de ( $\alpha =0,89$ ) e na dimensão da *brincadeira agitada* um valor de *Alpha de Cronbach* ( $\alpha =0,88$ ) remetendo, portanto, para uma boa consistência interna. Salienta-se a dimensão *renitente* como a dimensão que apresenta um alfa com valor inferior ( $\alpha =0,74$ ), todavia, ainda mantém uma fiabilidade admissível.

**Tabela 3 – Médias, Desvio Padrão e Análise de Fiabilidade da Escala de Comportamentos de Brincadeira Observados no Pré-escolar**

	Média	D.Padrão	Alfa
Escala Total	54,33	8,76	0,76
Renitente	9,05	3,33	0,74
Solitário Passivo	12,09	3,62	0,84
Brincadeira Social	23,33	4,75	0,89
Brincadeira Agitada	4,48	2,62	0,88

### 3.2.2. Diferenças em Função do Sexo da Criança

Como forma de averiguar a existência de diferenças em função do sexo da criança em relação aos comportamentos de retraimento social e de brincadeira, verificou-se através de uma análise de variância, diferenças significativas nas dimensões *brincadeira agitada* [ $F(1,177) = 87,04$ ;  $p < 0,00$ ] e *brincadeira social* [ $F(1,178) = 8,21$ ;  $p < 0,01$ ], com os rapazes a apresentarem brincadeiras mais agitadas ( $M=3,04$ ;  $D.P.=1,27$ ) quando comparados com as raparigas, e as meninas a revelarem valores mais elevados em comportamentos de brincadeira social ( $M=4,04$ ;  $D.P.=0,70$ ). Assim, tal como é verificado na tabela 4, de acordo com os educadores de infância, as meninas são caracterizadas como mais sociáveis, enquanto os rapazes como mais agitados. Realça-se que os comportamentos de retraimento social como *renitente* e *solitário passivo* não estão estatisticamente relacionados com o género ( $p > 0,05$ ), sendo portanto, evidente que os comportamentos solitários e de renitência manifestam-se de forma independente do sexo da criança.

**Tabela 4 – Diferenças em Função do Sexo da Criança face aos Comportamentos de Retraimento Social e de Brincadeira**

	Média	D.Padrão	Média	D.Padrão	F	P
	Feminino		Masculino			
Renitente	2,23	0,78	2,29	0,94	0,24	0,63
Solitário Passivo	3,06	0,87	2,98	0,94	0,43	0,51
Brincadeira Social	4,04	0,70	3,71	0,86	8,21	0,01
Brincadeira Agressiva	1,54	0,87	3,04	1,27	87,04	0,00

### 3.2.3. Idade das Crianças

Em relação à idade dos participantes, a partir da análise correlacional do teste de *Pearson*, observa-se diferenças significativas com uma associação relacional positiva fraca, na dimensão *brincadeira social* ( $r=0,24$ ;  $p<0,00$ ) traduzidos na tabela 5. Verificando assim, que quanto mais elevada a idade da criança, mais comportamentos de brincadeira social exterioriza. Por outro lado, a presença de comportamentos sociais retraídos ou de brincadeira agitada dos participantes, não variam em função idade dos mesmos ( $p>0,05$ ).

**Tabela 5 – Correlação entre os Comportamentos Retraídos Socialmente e de Brincadeira com a Idade das Crianças**

	Idade
Renitente	- 0,07
Solitário Passivo	- 0,01
Brincadeira Social	0,24**
Brincadeira Agitada	- 0,12

\*\*  $p<0,01$

### 3.2.4. Idade dos Pais

Correlacionando a idade dos pais com os comportamentos de retraimento social e de brincadeira dos filhos, através do teste de *Pearson*, é verificado estatisticamente na tabela 6, uma correlação negativa muito fraca, mas significativa na dimensão *brincadeira agitada* ( $r=-0,19$ ;  $p<0,01$ ) e uma associação positiva muito fraca nas *brincadeiras sociais* ( $r=0,15$ ;  $p<0,05$ ) em função da idade da mãe. Em relação à idade do pai, encontra-se a presença significativa de uma correlação negativa muito fraca na dimensão *renitente* ( $r=-0,15$ ;  $p<0,05$ ) não observando o mesmo em relação aos restantes fatores ( $p>0,05$ ). O que significa que segundo os educadores de infância, quanto mais idade as mães têm, menor são os comportamentos de brincadeira agitada dos filhos e maior são os comportamentos de brincadeira social, enquanto os comportamentos de retraimento social não se encontram relacionados à idade materna ( $p>0,05$ ). Em contrapartida, verifica-se que pais mais velhos têm filhos menos renitentes. No entanto, segundo os educadores de infância os comportamentos de brincadeira e de timidez dos filhos manifestam-se independentemente da idade do pai ( $p>0,05$ ).

**Tabela 6 – Correlação entre os Comportamentos de Retraimento Social e de Brincadeiras das Crianças com a Idade dos Pais**

	Idade Mãe	Idade Pai
Renitente	- 0,11	- 0,15*
Solitário Passivo	- 0,04	- 0,12
Brincadeira Social	0,15*	0,04
Brincadeira Agitada	-0,19**	-0,04

\*\*p<0,01

\*p<0,05

### 3.2.5. Habilitações Literárias dos Pais

Em relação às habilidades literárias dos pais, verificou-se através do teste de *Pearson* a presença significativa de uma correlação negativa muito fraca entre os comportamentos de *brincadeira agitada* dos filhos e a escolaridade da mãe ( $r=-0,19$ ;  $p<0,01$ ). Contudo, o mesmo não foi encontrado em relação às habilidades literárias dos pais ( $p>0,05$ ). De acordo com a tabela 7, é possível ainda averiguar que comportamentos de *renitência*, *solitário passivo* e de *brincadeira social* não se encontram relacionados com as habilidades literárias das mães ( $p>0,05$ ), significando que segundo os educadores de infância, crianças retraídas socialmente e crianças pró-sociais manifestam comportamentos solitários, de renitência e de brincadeira social independentemente da escolaridade da mãe. Já em relação à *brincadeira agitada*, confirma-se que quanto mais elevado as habilidades literárias das mães, menor o comportamento de brincadeira agitada dos filhos.

**Tabela 7 – Correlação entre os Comportamentos de Retraimento Social e de Brincadeira dos Filhos com as Habilitações Literárias dos Pais**

	Escolaridade Mãe	Escolaridade Pai
Renitente	-0,10	-0,11
Solitário Passivo	-0,05	-0,09
Brincadeira Social	0,14	0,14
Brincadeira Agitada	-0,19**	-0,15

\*\* p<0,01

### 3.3. Conhecimento Emocional e Retraimento Social

Com o objetivo de analisar a correlação entre as variáveis em estudo, Conhecimento Emocional e Retraimento Social na Primeira Infância, recorreu-se ao teste de *Pearson*, averiguando que a dimensão *brincadeira social* relaciona-se significativamente com uma associação positiva fraca nas dimensões de *nomeação* ( $r=0,32$ ;  $p<0,00$ ), *situações atípicas* ( $r=0,21$ ;  $p<0,00$ ) e *situações típicas* ( $r=0,20$ ;  $p<0,00$ ). No que diz respeito ao fator *reconhecimento*, encontra-se uma relação linear positiva de intensidade muito fraca mas significativa ( $r=0,19$ ;  $p<0,01$ ), representadas na tabela 8. O que significa que as crianças com comportamentos frequentes de brincadeira social revelam maior capacidade de conhecimento emocional, observando que o fator nomeação destaca-se mais fortemente na sua relação com a brincadeira social que as restantes, concluindo assim, que crianças com mais comportamentos de brincadeira social apresentam mais facilidade em nomear as emoções que as restantes tarefas.

Verifica-se também na tabela 8, que a dimensão *solitário passivo* relaciona-se positivamente de intensidade muito fraca com o *reconhecimento* emocional ( $r=0,16$ ;  $p<0,04$ ). Em contrapartida, os fatores *renitente* e *brincadeira agitada* não se correlacionam com a capacidade de conhecimento emocional da criança em idade pré-escolar ( $p>0,05$ ). Constata-se desse modo, que crianças com comportamentos de renitência e brincadeira agitada não demonstram estatisticamente relação com a sua capacidade de conhecimento emocional, significando que não existe relação linear entre as variáveis, ou seja, as variáveis são estatisticamente independentes. Logo, comportamentos frequentes de renitência e de brincadeira agitada não restringe o conhecimento emocional na primeira infância. Todavia, crianças solitárias revelam alguma capacidade em reconhecer as emoções, contudo, na nomeação, na identificação das causas e na descentralização das emoções básicas não é patente a sua associação, pelo que se verifica que crianças solitárias passivas não têm necessariamente mais ou menor dificuldade ao nível da *nomeação*, *situações típicas* e *situações atípicas*, não sendo estes fatores dependentes um do outro.

Importa referir que na presente análise, tendo em conta que anteriormente foi encontrando correlação significativa entre a idade dos participantes e as dimensões do conhecimento emocional, foi necessário controlar a variável idade como forma de não enviesar os resultados obtidos.

**Tabela 8 – Correlação entre o Conhecimento Emocional e os Comportamentos de Retraimento Social e de Brincadeira de Crianças de Idade Pré-escolar**

	Renitente	Solitário Passivo	Brincadeira Social	Brincadeira Agressiva
Nomeação	-0,09	0,01	0,32**	-0,12
Reconhecimento	-0,13	0,16*	0,19**	-0,11
Situações Típicas	-0,07	0,10	0,20**	-0,04
Situações Atípicas	0,01	0,10	0,21**	0,04

\*\*p<0,01

\*p<0,05

#### **4. Discussão**

Na presente investigação procurou-se analisar a capacidade de conhecimento emocional de crianças em idade pré-escolar com os seus comportamentos de retraimento social. Os resultados mostraram uma grande consistência ao nível do conhecimento emocional, observando que a idade das crianças é variável comprometedora da capacidade de conhecer as emoções, verificando que crianças mais velhas são capazes de mais facilmente nomear, identificar, compreender as causas e descentralizar-se das emoções quando comparadas com crianças mais novas. Os mesmos resultados foram obtidos em estudos anteriormente realizados (Denham & Couchoud, 1990; Pons, et al., 2004; Denham, 2007; Maló-Machado et al., 2012; Martins, et al., 2014) onde a capacidade de identificar as emoções é frequentemente maior do que a de as nomear (Denham & Couchoud, 1990; Laible & Thompson, 1998; Pons et al., 2004).

À semelhança do presente estudo, Laible e Thompson (1998), Mostow e colaboradores (2002), Rosnay e Harris (2002) e Rebelo e colaboradores (2013), não encontraram diferenças de sexo em função do conhecimento emocional na primeira infância, revelando que crianças de ambos os sexos reconhecem, nomeiam, identificam as causas e descentralizam-se das emoções de forma igualitária. Porém, há evidências mais antigas de que

o sexo das crianças relacionava-se significativamente com o conhecimento emocional em idade pré-escolar (Brody, 1985; Schultz, Izard, & Ackerman, 2000) salientando Brown e Dunn (1996) que as meninas apresentavam melhor capacidade de conhecimento emocional, que os rapazes.

Alves (2006) declara que cada vez mais as características familiares estão associadas ao desenvolvimento emocional das crianças e, nessa ótica, foi possível verificar no presente estudo que a escolaridade e a idade dos pais relacionam-se significativamente, de um modo geral, com o conhecimento emocional dos filhos. Cutting e Dunn (1999) referem, de igual modo, que pais com escolaridades mais elevadas e idades superiores têm filhos com melhor capacidade de conhecimento emocional (Rubin & Mills, 1992; Cutting & Dunn, 1999; Schultz et al., 2001; Alves, 2006). Dessa forma, pode-se concluir que as particularidades parentais condicionam o nível de conhecimento emocional da criança (Lewis & Michalson, 1983; Laible & Thompson, 1998). Contudo, é importante salientar que no presente estudo, a idade do pai não foi significativamente relacionada com o fator de situações atípicas, embora se verifique uma tendência bastante elevada para tal.

Com vista à exploração da avaliação do retraimento social, pode se constatar que os educadores de infância responderam de forma diferencial aos itens associados às brincadeiras e ao retraimento social, sendo esse menos sensíveis a questões direcionadas a aspetos de carácter não social. Numa análise comparativa, verifica-se que as dimensões de retraimento social apresenta um registo de consistência interna e de médias mais baixas que a dimensão de brincadeira social, reforçando o papel menos manifesto dos educadores face a comportamentos solitários e renitentes das crianças (Prior, 1996). Nesse sentido, Rubin em 1982, refere que os comportamentos solitários encontram-se relacionados de forma negativa à percepção dos professores e colegas.

Verificou-se ainda no presente estudo que o sexo das crianças foi considerado fator relacional com os comportamentos pró-sociais das mesmas, testado já em outras investigações, onde os rapazes encontram-se mais ligados a brincadeiras agitadas, enquanto as meninas ocupam-se mais com brincadeiras sociais (Rubin et al., 2006; Rose & Smith, 2009). Nesta ótica, de que as brincadeiras sociais encontram-se ligadas ao sexo das crianças, diversos são os estudos que têm corroborado que os rapazes envolvem-se mais frequentemente em brincadeiras motoras como por exemplo, brincar à luta ou jogar futebol, enquanto as raparigas ocupam-se regularmente em conversas sociais (Alves, 2006; Rubin, et al., 2006). Por essa razão, estudos nessa área salientam índices mais elevados de comportamentos de agitação motora nos rapazes do que nas raparigas (Leaper, 2002; Walsh, Pepler & Leven, 2002; Rose

& Smith, 2009; Ferreira, 2012). Denham (1998) também concorda que as meninas sejam mais pró-sociais do que os rapazes (Fabes et al., 1998). No entanto, Mostow e colaboradores (2002) não verificaram diferenças em função do sexo das crianças no que respeita ao comportamento social.

Já em relação ao reduzido envolvimento social, de acordo com os dados apurados e indo ao encontro dos resultados obtidos no estudo de Santos e colaboradores (2015) tal como Rubin et al, (2009) foi possível averiguar que o sexo das crianças não se encontra como fator relacional com os comportamentos solitários e renitentes das crianças (Coplan e Weeks, 2010). Sendo assim uma evidência frequente em diversas investigações, mesmo através de outras metodologias de análise, como na observação direta ou nos relatos dos comportamentos das crianças a partir de fontes parentais ou de colegas, de que não existem diferenças em função do sexo das crianças para a prevalência do retraimento social (Rubin, 1982; Coplan, Rubin, For, Calkins & Stewart, 1994; Coplan & Rubin, 1998; Rubin et. al., 2009; Santos, et al., 2015). Por oposição Coplan, Gavinsky-Molina, Lagace-Seguin e Wichmann, 2001, verificaram que os comportamentos de retraimento social encontram-se mais patente nos rapazes do que nas raparigas (Rubin, et al., 1993; Sadker & Sadker, 1994; Coplan et al, 2001; Coplan, et al., 2004) justificando os autores, que os comportamentos de timidez são socialmente mais criticados nos meninos e, por isso, mais visíveis e mais facilmente detetados, do que nas meninas (Rubin, et al., 2002). Já Rubin e colaboradores, em 1998, observaram que as raparigas demonstram mais características de retraimento social do que os rapazes.

Do mesmo modo que no estudo de Alves (2006) a idade encontra-se relacionada com as brincadeiras sociais das crianças, uma vez que ao longo do crescimento, a criança vai adaptando-se de forma mais ajustada e competente ao mundo social (Crick & Dodge, 1994). Contudo, em relação ao retraimento social, não foram encontradas diferenças significativas em relação à idade da criança. Já Correia (2013), nesse âmbito, verificou associações entre a idade e os comportamentos de baixo envolvimento social, salientando que são comportamentos que tendem a piorar com a idade. O presente estudo não sustenta a mesma premissa.

Alves (2006) no que respeita à escolaridade dos pais, verificou a importância da escolaridade materna como variável fortemente relacionada com o desenvolvimento social dos filhos, todavia, no presente estudo a escolaridade dos pais não foi relacionada com as brincadeiras sociais dos filhos, nem com os comportamentos solitários e de renitência, embora tenha sido verificado uma associação entre a escolaridade das mães com as brincadeiras

agitadas dos filhos. Desta forma, os mesmos resultados não avigoram o princípio de que a parentalidade apresenta-se como fator comprometedor dos comportamentos sociais das crianças (Richman, Miller e Levine, 1992; Rubin et. al, 1998; Hoff, Laursen, Tarfif, 2002).

Desse modo e tal como já verificado, através de uma análise cuidada dos resultados obtidos, e de acordo com a literatura, o impacto dos dados sócio demográficos, como a idade e a escolaridade dos pais sob o conhecimento emocional e a competência social dos filhos tem sido observada (Alves, 2006) embora, em relação aos comportamentos de retraimento social, não foi possível patentear no presente estudo. Concluindo, que os dados sociodemográficos das crianças em análise são independentes dos comportamentos solitários e de retinência das mesmas, mas associados ao nível de conhecimento emocional. Observa-se assim que os resultados discutidos até ao momento foram ao encontro do que era esperado ao nível do conhecimento emocional, que pela replicabilidade dos estudos, comprova-se que o conhecimento emocional contribuiu para o desenvolvimento social da criança e encontra-se relacionado com as variáveis socio demográficas da amostra.

Tendo em conta o objetivo principal da presente investigação, de forma a relacionar o conhecimento emocional com o retraimento social na primeira infância, não foi possível encontrar relação significativa entre as variáveis em crianças de idade pré-escolar. Resultados opostos evidenciam que o ajustamento social depende do desenvolvimento emocional da criança (Izard et al., 2001. No entanto, é notória a fraca existência de estudos sobre o reduzido envolvimento social em Portugal, sendo estes maioritariamente realizados em outras culturas, onde os comportamentos de retraimento social, tal como já referindo anteriormente, dependem do meio envolvente. Mais uma vez reforça-se a premissa de que o retraimento social deverá ser tido em conta em função das normas sociais e valores culturais da amostra em investigação (Rubin, 1998; Rubin & Burges, 2001; Santos, et al., 2015).

Ainda no mesmo seguimento, e embora não sendo esperado, Pavarini e colaboradores (2011) vão ao encontro dos resultados obtidos na presente investigação, tanto no que respeita à falta de associação entre o conhecimento emocional e o baixo envolvimento social, como na independência dos comportamentos de brincadeira agitada em relação ao conhecimento emocional na primeira infância. Face ao exposto, conclui-se que não foi possível comprovar a hipótese de que crianças com comportamentos de retraimento social na primeira infância apresentam maior dificuldade em nomear, reconhecer, identificar as causas e descentraliza-se das emoções básicas.

Todavia, apesar da existência de uma negligente associação positiva entre o reconhecimento emocional e os comportamentos solitários passivos, esta pode ser justificada

pelo facto de as crianças se basearem, nesse período etário, nas expressões faciais, não havendo, portanto, associação com as restantes tarefas realizadas (Gnepp, 1983). Uma vez que o reconhecimento emocional é a tarefa onde as crianças apresentam maior sucesso (Maló-Machado, et al., 2012), eventualmente por ser uma das competências emocionais adquiridas mais precocemente (Alves, 2006) é, um fator que condiciona logo de início as interações sociais (Izard, et al., 2001; Ackerman & Izard, 2004).

Contrariamente ao observado no presente estudo, Fine e colaboradores (2003) concluíram que crianças com níveis de conhecimento emocional baixos mostram capacidade sociais menos ajustadas, acrescentando os autores que dificuldades no conhecimento emocional encontram-se associados também a problemas de internalização. Izard e colaboradores (2001) complementam referindo que o conhecimento emocional predispõe o retraimento social, resultados que evidenciam o oposto do que se observa na presente investigação.

Mesmo assim, vários estudos salientam que crianças socialmente retiradas são menos interativas e afetuosas com os outros, quando comparados com crianças pró-sociais (Schneider, 1999; Rubin & Burgess, 2001; Schneider, 2009). Porém, os resultados obtidos não podem sustentar essa premissa pela falta de associação encontrada entre ambas as variáveis. A literatura evidencia ainda que crianças com comportamentos de retraimento social apresentam níveis de capacidade emocional mais baixos que crianças pró-sociais (Rubin, 1982) sendo crianças mais propensas a situações ansiosas e a baixa tolerância à frustração (Rubin & Asendorpf, 1993).

Hollos e Cowan, em 1973, observaram também que o retraimento social encontrava-se relacionado a problemas na compreensão emocional. Assim como Rubin e Asendorpf, em 1993, salientaram que os comportamentos de retraimento social tendem a criar maiores riscos comportamentais e emocionais. Harris em 2008 referiu igualmente que crianças com capacidades de conhecimento emocional elevado tornavam-se mais capazes de controlar os seus comportamentos sociais e ajustá-los aos comportamentos dos seus pares (Martins, et al., 2014) e, nesse âmbito, tem sido verificado que o relacionamento com os pares encontra-se cada vez mais associado ao conhecimento emocional e às competências sociais das crianças (Cruz & Lopes, 1998). Todavia, no presente estudo só nos é possível confirmar a premissa de que as brincadeiras sociais mostram-se satisfatórias para a capacidade de conhecimento emocional na primeira infância, descartando a hipótese de que o baixo envolvimento social influi no conhecimento emocional das crianças.

Curiosamente, dos dados recolhidos, as brincadeiras agitadas das crianças, também não se encontram relacionadas com a capacidade de conhecimento emocional. Já nas brincadeiras sociais é possível observar-se uma forte associação com o nível de conhecimento emocional em idade pré-escolar. Reforçando, desse modo, a importância das relações sociais na capacidade de conhecimento emocional na primeira infância (Santos, et al., 2015). Assim, entre os resultados obtidos, e tal como esperado, é notório a elevada capacidade de conhecimento emocional em crianças com comportamentos frequentes de brincadeira social. O mesmo foi encontrado no estudo de Gnepp (1983) onde observou que crianças que estabelecem frequentemente interações social apresentam uma compreensão emocional mais sofisticada. Pavarini e colaboradores (2011) contrariam esses resultados, verificando a ausência de associação entre os comportamentos de brincadeira social, popularidade ou aceitação social entre pares com o nível de conhecimento emocional. Importa, nesse contexto, também referir que no presente estudo, as crianças com comportamentos de brincadeira social apresentam associações mais fortemente relacionadas com a tarefa de nomeação das emoções, e não na dimensão de reconhecimento como tem sido verificado em estudos onde encontram associações significativas desta dimensão com as interações sociais (Maló-Machado, et al., 2012).

De novo, identifica-se a importância do conhecimento emocional no ajustamento social do sujeito (Denham, 1998, 2007). Saarni em 1999 salientou, tal como Denham (2007), que a competência emocional é fundamental para o controlo social, promovendo assim as interações sociais (Hartup, 1983; Cairns & Cairns, 1994; Hartup, 1996; Rubin, et al., 2006; Alves, 2006; Miller, et al., 2006; Rubin, Bukowski & Laursen, 2009; Veríssimo & Santos, 2008). Peterson e Siegal (2002) referem, nesse seguimento, que crianças com maior facilidade em reconhecer os estados emocionais dos outros são socialmente mais bem adaptadas, e por isso, é expectável que dificuldades na compreensão e interpretação das pistas emocionais dos outros compromete o comportamento social da criança (Izard, et al., 2001), embora não se mostre ser um fator relacional na presente investigação. Do mesmo modo, outros estudos referem que relações sociais estáveis predizem melhor conhecimento emocional (Dunn & Brown, 1993; Lagattuta & Wellman, 2002).

Izard e colaboradores (2001), tal como Alves (2006) fortalecem a hipótese de que o conhecimento emocional funciona como preditor da competência social da criança e, nessa ótica, os resultados obtidos vão no sentido do que é defendido pelos autores acima mencionados, pela associação fortemente verificada entre brincadeira social e conhecimento emocional, justificada pela capacidade que as crianças têm em perceberem corretamente as

expressões faciais dos outros e, por essa razão, responderem adequadamente às mesmas. Sendo assim, à semelhança de outros estudos, o conhecimento emocional relaciona-se com as brincadeiras sociais de crianças em idade pré-escolar (Izard, et al., 2001; Mostow, et al., 2002). No entanto, contrariamente ao estudo de Maló-Machado e colaboradores (2008) os resultados apurados revelam que as situações atípicas encontram-se relacionadas fortemente com os comportamentos de brincadeira social das crianças, refutando a hipótese dos autores de que a descentração afetiva não se manifesta de forma satisfatória na aquisição de competências sociais.

### **Considerações Finais**

De um modo geral, pode-se verificar que as dimensões que avaliam o retraimento social não se encontram na sua maioria relacionadas quer com o conhecimento emocional, quer com as dimensões sociodemográficas das crianças. Contudo, em relação à brincadeira social, é observado relações significativas nas variáveis analisadas. Por essa razão, pode-se colocar a hipótese de que o instrumento encontra-se, de certa forma, limitado no que respeita à investigação das características do retraimento social, havendo portanto, poucas dimensões que avaliam o mesmo. Sugere-se uma análise mais minuciosa sobre o retraimento social, onde de futuro, tornar-se-ia relevante a avaliação dos mesmos comportamentos por observação direta, através de outros observadores, não se cingindo às declarações dos educadores de infância (Vaughn, et al., 2009) sendo motivo de limitação no presente estudo.

Importa referir ainda, que estamos aqui a avaliar o conhecimento emocional em idade pré-escolar podendo ser vantajoso relacionar as mesmas variáveis do retraimento social com a capacidade de regulação emocional das crianças, esperando-se que possa haver relação significativa de associação negativa entre as dimensões supramencionadas, uma vez que a regulação emocional exige uma maior capacidade de lidar com as emoções face aos comportamentos dos outros (Miller, et al., 2006; Denham, 2007).

Os resultados do presente estudo, em consonância com os estudos de Correia (2013), salientam novamente a escassez de estudos sobre o retraimento social em Portugal, reforçando a necessidade de continuar a ser um fator de análise para futuras pesquisas, uma vez que, apesar das tentativas em relacionar o constructo com o desenvolvimento normativo das crianças portuguesas, ainda se verifica a falta de instrumentos capazes de avaliar estes comportamentos. Por essa mesma razão, sugere-se novas investigações através de outros agentes de investigação, que podem passar pelo estudo longitudinal do impacto do retraimento social no desenvolvimento emocional do sujeito.

Não obstante da influência que a idade tem no percurso socio emocional da criança, foi necessário controlar a variável idade na presente investigação, pelo que se considera uma mais-valia na fiabilidade dos resultados obtidos, para além da vantajosa dimensão da amostra.

Em jeito de conclusão, os dados apurados ao nível do conhecimento emocional vão ao encontro de estudos já realizados, porém o mesmo não foi possível de se verificar em relação ao retraimento social, pela impossibilidade de comparação com estudos realizados no âmbito dos comportamentos retraídos socialmente em crianças de idade pré-escolar em Portugal, sendo portanto, os dados recolhidos direcionados a estudos realizados em outras culturas, sabendo-se que é uma fator que se encontra relacionado com o meio envolvente. Pode se assim concluir que em Portugal os comportamentos de baixo envolvimento social durante esse período etário, encontram-se independentes das características pessoais e parentais dos filhos, tanto ao nível do conhecimento emocional, como da idade e do sexo da criança e habilitações literárias e idade dos pais. É ainda possível concluir, que crianças com comportamentos de retraimento social não significa que apresentem mais dificuldade em conhecer as emoções, quando comparadas com crianças com comportamentos recorrentes de brincadeira social, pela falta de dependência verificada entre as variáveis.

Salienta-se ainda que o retraimento social deverá continuar a ter uma atenção cuidada por parte dos educadores, que apesar da não existência de relação significativa entre o conhecimento emocional e os comportamentos de cariz não social, a importância das relações sociais no pré-escolar é evidente, reforçando que são crianças que poderão estar em risco de desajustamento social e emocional, de forma a que, se sugere a continuação de estudos que abarcam as presentes dimensões pela possibilidade de prevenir e intervir precocemente. Fantuzzo e colaboradores (1996) reforçam, nesse contexto, que as interações sociais positivas em idade pré-escolar surge como forma de promover as competências sociais das crianças, prevenindo riscos de rejeição ou solidão.

Em síntese, tendo consciência que os resultados obtidos no presente estudo não permitem estabelecer convicções absolutas, acredita-se, contudo, que tenha contribuído para uma melhor compreensão do reduzido envolvimento social na idade pré-escolar em Portugal, como para a sensibilização quer dos investigadores, quer da população em geral, para esse tipo de comportamentos.

## Referências Bibliográficas

- Abe, J. A. & Izard, C. E. (1999). A longitudinal study of emotion expression and personality development. *Journal of personality and social psychology*, 77(3), 566-577.
- Abe, J. A., & Takahashi, M. (1997). *Developmental changes in full-face and component expressions and their implications for emotion regulation*. Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN.
- Ackerman, B. P. & Izard, C. E. (2004). Emotion cognition in children and adolescents: introduction to the special issue. *Journal of experimental child psychology*, 89, 271-275.
- Alves, D. R. P. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar - Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares*. (Tese de Mestrado, Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto).
- Asendorpf, J. (1990). Beyond social withdrawal: Shyness, unsociability and peer avoidance. *Human Development*, 33, 250-259.
- Asendorpf, J. (1993). Abnormal shyness in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 34, 1069-1081.
- Astington, J.W. (2003). Sometimes necessary, never sufficient: False-belief understanding and social competence. In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind*, 13-38. New York: Psychology Press.
- Berndt, T. J. (2004). Children's Friendships: Shifts Over a Half-Century in Perspectives on Their Development and Their Effects. *Merrill Palmer Quarterly Journal of Developmental Psychology*, 50(3), 206-223.
- Berndt, T. J., Hawkins, J. A., & Jiao, Z. (1999). Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 13-41.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Loss, sadness and depression*, 3. New York: Basic Books.
- Brody, L. (1985). Gender differences in emotional development: A review of theories and research. *Journal of Personality*, 53, 102-149.
- Brown, J. R., Dunn, J. (1996). Continuities in Emotion Understanding from Three to Six. *Child Development*, 67, 789-802.
- Bullock, M. & Russell, J. A. (1984). Preschool children's interpretations of facial expressions of emotion. *International Journal of Behavioral Development*, 8, 1538.

- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Campos, J. J., Mumme, D., Kermoian, R., & Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. In N. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation*, 284-303. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Carlo, G., Knight, G., Eisenberg, N., & Rotenberg, K. (1991). Cognitive processes and prosocial behaviors among children: The role of affective attributions and reconciliation. *Developmental Psychology*, 27, 436-461.
- Caspi, A., Elder, G.H. Jr., & Bem, D.J. (1988). Moving away from the world: Life-course patterns of shy children. *Developmental Psychology*, 24, 824-831.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 28-49.
- 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.
- Cheah, C. S. L., & Rubin, K. H. (2004). European American and mainland Chinese mothers' responses to aggression and social withdrawal in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 28(1), 83-94.
- Chen, X. (2000). Social and emotional development in Chinese children and adolescents: A contextual cross-cultural perspective. In F. Columbus (Ed.), *Advances in psychology research*, 1, 229-251. Huntington, NY: Nova Science Publishers.
- Chen, X., Rubin, K. H., & Sun, Y. (1992). Social reputation and peer relationships in Chinese and Canadian children. *Social Development*, 3, 269-290.
- Chen, X., Rubin, K. H., Li, B., & Li, D. (1999). Adolescent outcomes of social functioning in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 23(1), 199-223.
- Coplan, R. J., & Prakash, K. (2003). Spending time with teacher: Characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 143-158.
- Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (1998). Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: The development and validation of the Preschool Play Behavior Scale. *Social Development*, 7, 71-91.
- Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Unsociability in middle childhood: Conceptualization, assessment, and associations with socioemotional functioning. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56, 105-130.

- Coplan, R. J., Gavinsky-Molina, M. H., Lagace-Seguin, D., & Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: Gender differences in the associates of nonsocial play in kindergarten. *Developmental Psychology, 37*, 464–474.
- Coplan, R. J., Prakash, K., O’Neil, K., & Armer, M. (2004). Do you “want” to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology, 40*, 244–258.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., Fox, N. A., Calkins, S. D., & Stewart, S. L. (1994). Being alone, playing alone, and acting alone: Distinguishing among reticence, and passive- and activesolitude in young children. *Child Development, 65*, 129–138.
- Correia, J. C. V. (2013). *As Relações entre Pares de Jovens Adolescentes Socialmente Retirados*. (Tese de Doutorado, ISPA-Instituto Universitário, Lisboa).
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74-101.
- Cruz, M. C, & Lopes, J.A. (1998). Estatuto sociométrico de crianças com dificuldades de aprendizagem. In *Necessidades Educativas Especiais*, 37-68. Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations.
- Damásio, A. (2011). *O Erro de Descartes, Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- Denham, S. (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’ conception 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, Behavior, 9*(1), 1-48.
- Denham, S. A., & Couchoud, E. (1990). Young preschoolers’ understanding of emotions. *Child Study Journal, 20*(3), 171-192. Retrieved from Academic Search Complete database.
- Denham, S. A., & Holt, R. W. (1993). Preschoolers' likability as cause or consequence of their social behavior. *Developmental Psychology, 29*, 271-275.

- Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., ... (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *43*, 901-916.
- 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. (1992). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, *30*, 928-936.
- Dodge, J. D., & Coie, J. D. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, *3*, (5th ed.), 779–862. New York: Wiley.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dunn, J. (1995) Children as psychologists: The later correlates of individual differences in understanding of emotions and other minds. *Cognition and Emotion*, *9*, 187-201.
- Dunn, J., & Brown, J. (1993). Early conversations about causality: Content, pragmatics, and developmental change. *British Journal of Developmental Psychology*, *11*, 107-123.
- Dunn, J., & Brown, J. (1994) Affect expression in the family, children's understanding of emotions and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly*, *40*(1), 120-137.
- Eisenberg, N., Pidada, S., & Liew, J. (2001). The relations of regulation and negative emotionality to Indonesian children's social functioning. *Child Development*, *72*, 1747-1763.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., McCormick, S. E., & Wilson, M. S. (1988). Young children's appraisals of others' spontaneous emotional reactions. *Developmental Psychology*, *27*, 858-866.
- Fantuzzo, J. W., Sutton-Smith, B., Atkins, M., Meyers, R., Stevenson, H., Coolahan, K., & Manz, P. (1996). Community-based resilient peer treatment of withdrawn maltreated preschool children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *64*, 1377-1386. doi: 10.1037/0022-006X.64.6.1377.
- Ferreira, D. S. S. (2012). A Relação entre o Isolamento Social e o Sentimento de Solidão em Jovens Adolescentes. (Tese de Mestrado, ISPA-Instituto Universitário, Lisboa).
- Fine, S. E. Izard, C. E. Mostow, A. J. Trentacosta, C. J. & Ackerman, B.P. (2003). First grade emotion knowledge as a predictor of fifth grade self-reported internalizing behaviours in children from economically disadvantaged families. *Development and Psychopathology*, *15*, 331-342.

- Fox, N. A. (Ed.). (1994). The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 2-3. (Serial No. 240).
- Fredrickson, B. L. (2000) Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3.
- Garber, J., & Dodge, K. (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74, 257-278.
- Gnepp, J. (1983). Childrens social sesnsitivity: inferring emotions from conflicting cues. *Developmental Psychology*, 19(6), 805-814.
- Halberstadt, A. G. (1991). Socialization of expressiveness: Family influences in particular and a model in general. In R.S. Feldman & B. Rimé (Eds.), *Fundamentals of emotional expressiveness*, 106–162. Cambridge University Press.
- Harris, P. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Harris, P. (2008). Children’s understanding of emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barret, *The Handbook of Emotions*. (3rd Ed.), 320-330. New York: The Guildford Press.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Hartup, W.W. (1983). Peer relations. In E. M. Hetherington (Ed.) *Handbook of child psychology*. 4. Socialization, personality, and social development. New York: Wiley.
- Henderson, H. A., Marshall, P. J., Fox, N. A., & Rubin, K. H. (2004). Psychophysiological and behavioral evidence for varying forms and functions of nonsocial behavior in preschoolers. *Child Development*, 75, 236-250.
- Hoff, E., Laursen, B. & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*, Vol.2: *Biology and ecology of parenting* (2<sup>o</sup>. Ed.) 231-252. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hollos, M., & Cowan, P. A. (1973). Social isolation and cognitive development: Logical operations and role-taking abilities in three Norwegian social settings. *Child Development*, 44, 630-641.

- 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.
- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development, 61*, 2004-2021.
- Izard, C. E., Ackerman, B. P. (2004) Motivational, organization and regulatory functions of discrete emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.) *Handbook of emotions* (2nd. Ed.), 253-264. New York: The Guilford Press.
- Izard, C. E., Fine, S. E., Schultz, D., Mostow, A. J., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science, 12*, 18-23.
- Keltner, D. & Ekman, P. (2004) Facial expression of emotion. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.) *Handbook of emotions* (2nd. Ed.), 237-245. New York: The Guilford Press.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development, 70*, 910-929.
- Lagattuta, K. H., Wellman, H. M. (2002) Differences in early parent-child conversations about negative versus positive emotions implications for the development of psychological understanding. *Developmental Psychology, 38*(4), 564-580.
- Laible, D., & Thompson, R. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology, 34*(5), 1038-1045.
- Leeper, C. (2002). Parenting girls and boys. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Children and parenting, 1* (2º. Ed.) 189-225. Mahwah: LEA, Publishers.
- Lewis, M. (2004) The emergence of human emotions. In M. Lewis & J. M.
- Lewis, M., & Michalson, L. (1983). Children's emotions and moods: Developmental theory and measurement. New York: Plenum Press.
- Lewis, M., Stanger, C., & Sullivan, M. (1989). Deception in three-year-olds. *Developmental Psychology, 25*, 439-443.
- Maló-Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J., Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica, 3*(26), 463-478.

- 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., Denham, S. (2012). O Teste de Conhecimento das Emoções para Crianças de Idade Pré-escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, *34*(2), 201-222.
- Martins, E. C., Osório, A., Veríssimo, M., & Martins, C. (2014). Emotion understanding in preschool children: The role of executive functions. *International Journal of Behavioral Development*, 1-10. Doi: 10.1177/0165025414556096
- Mash, E. I. & Barkley, R. A. (2003). *Child psychopathology* (2.Ed.) New York: Guilford Press.
- Michalson, L., & Lewis, M. (1985). What do children know about emotions and when do they know it? In M. Lewis & C. Saarni (Eds.), *The socialization of emotion*, 117-140. New York: Plenum Press.
- Miller, A. L., Fine, S. E., Gouley, K. K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion*, *20*, 1170-1192.
- Mills, R. S. L., & Rubin, K. H. (1993). Socialization factors in the development of social withdrawal. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood*, 117-148. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mostow, A., Izard, C.E., Fine, S., Trentacosta, C.J. (2002). Modeling Emotional, Cognitive, and Behavioral Predictors of Peer Acceptance. *Child Developmental*, *73*(6), 1775-1787.
- Oatley, K. & Jenkins, J.M. (2002). *Compreender as emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Oh, W., Rubin, K. H., Bowker, J. C., Booth-LaForce, C. L., Rose-Krasnor L., & Laursen, B. (2008). Trajectories of social withdrawal from middle childhood to early adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*(4), 553-566.
- Parker, J.G., & Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, *102*, 357-389.
- Pavarini, G., Loureiro, C. P., & Souza, D. H. (2011). Compreensão de Emoções, Aceitação Social e Avaliação de Atributos Comportamentais em Crianças Escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *24*(1), 135-143.
- Peterson, C. C., & Siegal, M. (2002). Mindreading and moral awareness in popular and rejected preschoolers. *British Journal of Developmental Psychology*, *20*, 205-224.

- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pons, F., Harris, P., & Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology, 1*(2), 127-152.
- Prior, M. (1996). *Understanding specific learning difficulties*. Hove: Psychology Press.
- Rebelo, A., Veríssimo, M., Maló-Machado, P. & Silva, F. (2013). A Segurança dos Modelos Internos e o Conhecimento Emocional nas Crianças de Idade Pré-Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 26*(3), 591-598.
- Ribas, D. A. (2011). *Teoria da Mente e Compreensão das Emoções: Um Estudo Comparativo com Alunos do Ensino Fundamental*. (Tese de pós-graduação, Universidade Federal de Juiz de Fora – Instituto de Ciências Humanas, Juiz de Fora).
- Richman, A., Miller, P. & LeVine, R. (1992). Cultural and educational variations in maternal responsiveness. *Developmental Psychology, 28*(4) 614-621.
- Rose, A., & Smith, R. (2009). Sex differences in peer relationships. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 379-393). New York: Guilford Press.
- Rosnay, M., & Harris, P. (2002). Individual differences in children's understanding of emotions: The roles of attachment and language. *Attachment & Human Development, 4*, 39-54.
- Rubin, H. K., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer Interactions, Relationships and Groups. In N. Eisenberg (vol. Ed.) W. Damon (Series Ed.). *Handbook of Child Psychology, 3*. Social, Emotional and Personality Development (5th Ed.), 619-700. New York: Wiley.
- Rubin, K. & Mills, R. (1992). Parent thoughts about children's socially adaptive and maladaptive behaviors: Stability, change and individual differences, In I. Sigel, A. McGillicuddy-DeLisi & J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children*, (2nd Ed.), 41-69. Hillsdale; Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rubin, K. H. & Burgess, K. (2001). Social withdrawal. In M. W. Vasey & M. R. Dadds (Eds.), *The developmental psychopathology of anxiety*, 407-434. Oxford: Oxford University Press.
- Rubin, K. H. (1982). Non-social play in preschoolers: Necessary evil? *Child Development, 53*, 651-657.

- Rubin, K. H. (1993). The Waterloo Longitudinal Project: Correlates and consequences of social withdrawal from childhood to adolescence. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*, 291–314. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rubin, K. H. (1998). Social and emotional development from a cross-cultural perspective. *Developmental Psychology*, *34*, 611-615.
- Rubin, K. H., & Asendorpf, J. B. (1993). Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood: Conceptual and definitional issues. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*, 3–17. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (2004). Paying attention to and not neglecting social withdrawal and social isolation. *Merrill-Palmer Quarterly*, *50*, 506–534.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Laursen, B. (Eds.). (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. M. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook child psychology: Social, emotional, and personality development*, (6th Ed.), 571-645. New York: Wiley
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., & Coplan, R. J. (2002). Social inhibition and withdrawal in childhood. In P.K. Smith & C. Hart (Eds), *Handbook of Childhood Social Development*, 2-47. London: Blackwell.
- 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*, 483-495.
- Rubin, K. H., Burgess, K., Kennedy-Root, A., & Stewart, S. (2003). Social withdrawal in childhood. In E. Mash & R. Barkley (Eds.), *Child psychopathology*, (2nd Ed.), 372–406. New York: Guilford Press.
- Rubin, K. H., Cheah, C. S. L., & Fox, N. (2001). Emotion regulation, parenting and display of social reticence in preschoolers. *Early Education & Development*, *12*, 97–115.
- Rubin, K. H., Chen, X., & Hymel, S. (1993). Socioemotional characteristics of withdrawn and aggressive children. *Merrill-Palmer Quarterly*, *39*, 518–534.
- Rubin, K. H., Chen, X., McDougall, P., Bowker, A., & McKinnon, J. (1995). The Waterloo Longitudinal Project: predicting adolescent internalizing and externalizing problems from early and midchildhood. *Development and Psychopathology*, *7*, 751–764.

- Rubin, K. H., Hymel, S., & Mills, R. S. L. (1989). Sociability and social withdrawal in childhood: Stability and outcomes. *Journal of Personality*, *57*, 237-256.
- Rubin, K. H., Wojslawowicz Bowker, J. C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C. & Burgess, K. B. (2006). The best friendships of shy/ withdrawn Children: prevalence, stability and relationship quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *34*(2), 143–157.
- Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., & Oh, W. (2007). The peer relationships and friendships of socially withdrawn children. In LoCoco, A. S., Rubin, K. H., & Zappulla, C. (Eds), *L'retraimento sociale durante l'infanzia (Social withdrawal in childhood)*. Milan, Italy: Unicopli.
- Russell, J. A., & Widen, S. C. (2002). A label superiority effect in children's categorization of facial expressions. *Social Development*, *11*(1), 30-52.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. The Guildford series on social and emotional development. New York, NY, Us: The Guildford Press.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A development 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., & Harris, P. L. (1989). *Children's understanding of emotion*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. New York: Scribner.
- Santos, A. J., Monteiro, L., Sousa, T., Fernandes, C., Torres, N. & Vaughn, B. (2015). O Reduzido Envolvimento Social: Implicações para o Ajustamento Psicossocial de Crianças em Contexto Pré-Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *28*(1), 186-193. doi: 10.1590/1678-7153.201528120ISSN 1678-7153.
- Schneider, B. (1999). A multimethod exploration of the friendships of children considered socially withdrawn by their school peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *27*(2), 115–123.
- Schneider, B. H. (2009). An observational study of the interactions of socially withdrawn/anxious early adolescents and their friends. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *50*, 799–806.
- Schultz, D. Izard, C. E. & Ackerman, B. P. (2000). Childrens anger attribution bias: Relations to family adjustment and social adjustment. *Social Development*, *9*, 284-301.

- Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. & Yongstrom, E. A. (2001) Emotion knowledge in economically disadvantaged children: self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and Psychopathology*, 13, 53-67.
- Silva, J. H. M. (2013). *Desempenho e Inteligência Emocional em Contexto Policial – Construção e Validação da Escala de Conceção de Desempenho Profissional para Polícias*. (Tese de Mestrado, Universidade dos Açores, Açores).
- Sroufe, L. A. (1995). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York: Cambridge University Press.
- Sroufe, L. A., Schork, E., Motti, F., Lawroski, N., & LaFreniere, P. (1984). The role of affect in social competence. In C. E. Izard, J. Kagan & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, & behavior*, 289-319. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 2–3.
- Vaughn, B. E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krzysik, L., Santos, A. J., ... Korth, B. (2009). Hierarchical Models of Social Competence in Preschool Children: A Multisite, Multinational Study. *Child Development*, 80, 1775-1796.
- Veríssimo, M., Santos, A. J. (2008). Desenvolvimento social: Algumas considerações teóricas. *Análise Psicológica*, 3, 26, 389-394.
- Walden, T. A., & Field, T. M. (1982). Discrimination of facial expressions by preschool children. *Child Development*, 53, 1312-1319.
- Walsh, M. M. Pepler, D. J. & Leven, K. (2002). A model intervention for girls with disruptive behaviour problems: The Earls court Girls Connection. *Canadian Journal of Counselling*, 36, 297-311.
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschooler's freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology*, 39(1), 114-128.

## **Anexo I - Ofício de Autorização para a Realização da Investigação**

Eu, Ana Carolina Pimentel Pereira, aluna do Mestrado Integrado em Psicologia com especialização em Psicologia Clínica, do Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida – ISPA.

Venho por este meio, solicitar a V. Ex.<sup>a</sup> a autorização para a realização de uma investigação no âmbito da dissertação sobre o Conhecimento Emocional e Retraimento Social em Crianças com idades compreendidas entre os três os cinco anos.

O estudo visa procurar a relação entre o Conhecimento Emocional e o Retraimento Social na Primeira Infância, sendo um estudo pertinente para Portugal, uma vez que não se encontram investigações que relacionam as duas variáveis no País. A presente pesquisa pretende, nesse sentido, avaliar de que forma as crianças retraídas poderão ter mais ou menos dificuldades em nomear, reconhecer, identificar as causas e descentralizar-se das emoções básicas.

Para tal, será utilizado *O Teste de Conhecimento das Emoções em Crianças de Idade Pré-escolar* e a *Escala de Comportamentos de Brincadeira Observados no Pré-escolar*. Não excedendo na sua aplicação, o tempo máximo de vinte minutos.

O contributo das crianças torna-se fundamental, pelo que, solicito a V. Ex.<sup>o</sup>. a sua imprescindível colaboração para a consecução dos objetivos a que me proponho, permitindo o acesso ao Jardim de Infância da presente Entidade, para fins de recolha de dados. Garantindo, desde já, que a investigação cumprirá com todos os requisitos éticos inerentes a um estudo desta natureza, nomeadamente, no que concerne ao anonimato dos participantes e à confidencialidade dos dados obtidos.

Será ainda feito o pedido de autorização aos pais para a participação dos seus educandos no presente estudo.

Certa da atenção que dará a este pedido, subscrevo-me respeitosamente, disponibilizando-me para conceder a V. Ex.<sup>a</sup> toda a informação adicional que julgue necessária.

Pede deferimento.

## **Anexo II - Termo de Consentimento Informado**

A aluna, Ana Carolina Pereira, do Mestrado Integrado em Psicologia com especialização em Psicologia Clínica, do ISPA – Instituto Universitário, solicita a autorização do seu educando em participar num estudo sobre o Conhecimento Emocional e o Retraimento Social na Primeira Infância, comprometendo-se ao seu educando a realização de *O Teste de Conhecimento das Emoções em Crianças de Idade Pré- Escolar* e a *Escala de Comportamentos de Brincadeira Observados no Pré-escolar* não excedendo vinte minutos no total da sua aplicação.

O investigador declara e compromete-se de que: o participante poderá abandonar a investigação a qualquer momento; os dados inerentes à identificação do participante não serão publicados; o participante não correrá, durante o processo, riscos que possam afetar a sua integridade física, mental ou emocional; o participante não será recompensado por participar no estudo; os dados recolhidos serão expostos de forma fidedigna e real; o participante poderá ter acesso aos resultados do estudo; a assinatura do documento não inviabiliza nenhum dos direitos legais.

Após lida a informação contida neste documento, concordo em participar como responsável, cooperando com a pesquisa, anunciando, eu \_\_\_\_\_ ter sido esclarecido(a) sobre os objetivos da investigação, assim como do meu papel enquanto encarregado de educação de \_\_\_\_\_ autorizando o meu educando em colaborar no estudo.

Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_

Investigador: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_