



**ISPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO

**ESTÁS TRISTE? TENHO MEDO! QUE RAIVA! ELE ESTÁ ALEGRE...**

**EFEITOS DE UMA INTERVENÇÃO SOBRE EMOÇÕES  
A PARTIR DE HISTÓRIAS INFANTIS**

ANA RITA LIGEIRO FERNANDES

21573

Orientador da Dissertação:

PROF<sup>a</sup> DOUTORA LOURDES MATA

Coordenador de Seminário de Dissertação:

PROF<sup>a</sup> DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

DISSERTAÇÃO submetida como Requisito Parcial para Obtenção do Grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

2017

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>.  
Doutora Lourdes Mata, apresentada no ISPA- Instituto  
Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de  
Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, n<sup>º</sup>  
19673/2006 publicado em Diário da República 2<sup>a</sup> série de 26 de  
Setembro, 2006.

## **Agradecimentos**

Desafio tão grande como escrever a dissertação de mestrado é agradecer às pessoas que fizeram parte desta longa caminhada, com os seus altos e baixos. Espero conseguir retribuir e fazer jus a todo o apoio que me deram. Obrigada por estarem lá quando preciso, nunca teria sido possível, sem a vossa ajuda.

À minha orientadora da dissertação, Professora Doutora Lourdes Mata, agradeço por ter aceite orientar-me neste trabalho, por toda a disponibilidade para me ouvir e acompanhar ao longo deste caminho, pelo rigor, seriedade, exigência. Não tenho palavras para lhe agradecer a contenção das minhas angústias, o lidar com o meu stress, por todos os emails que muitos deles eram enviados a horas tardias, apoiando-me para atingir os meus objetivos com calma, transmitindo-me sempre serenidade e confiança, o meu muito obrigada!

À minha orientadora do seminário de dissertação, Professora Doutora Margarida Alves Martins, por todos os momentos de partilha de conhecimento, por todas as conversas de encorajamento para a escrita desta dissertação, por todos os atendimentos reforçando sempre a minha capacidade mesmo quando eu não acreditava nela, o meu muito obrigada!

Um agradecimento a todos os professores do ISPA com quem tive o prazer de aprender, em especial aqueles que me marcaram pela diferença, pela exigência e pela motivação que me deram para aprender. Não posso fazer este agradecimento sem salientar alguns dos que mais me marcaram ao longo destes cinco anos, Prof<sup>a</sup>. Doutora Júlia Serpa Pimentel, Prof. Doutor José Morgado, Prof<sup>a</sup>. Mestre Marta Gomes, Prof. Doutor Bruno Rodrigues, Prof. Doutor Carlos Lopes, Prof. Doutor Csongor Juhos por todas os atendimentos, emails, por todas as partilhas de conhecimento, tornando-me na pessoa que sou hoje, o meu muito obrigada!

Aos meus familiares, Avó Guida, Avó Lena, Avô Ligeiro, Pai e Mãe, Tio Zé, Tia Augusta e Prima Carol, sem vocês não seria quem sou hoje, obrigada por me apoiarem num caminho que nem sempre foi fácil, mas que me tornou a pessoa que sou hoje. Obrigada por estarem sempre lá mesmo quando não estou nos meus melhores dias, reforçando sempre o meu trabalho até aqui e acreditando em mim.

Ao João Santos, por todos os cafés, pela companhia, por me ouvires quando já ninguém tem paciência para me ouvir falar de estatística, por tirares dúvidas seja a que horas for, por me encorajares e apoiares em tudo o que precisei ao longo deste caminho. Obrigada.

À minha madrinha Joana Candeias, obrigada por todos os momentos que me acompanhaste, vão muito para lá dos cinco anos do ISPA, obrigada por estares presente em todos eles e por me teres acompanhado mais de perto desde o momento em que entrei para a nossa faculdade. Obrigada por conteres tantas angústias, por estares sempre disponível para me ouvir, por me ajudares sempre que preciso, por cada leitura de trabalhos, por cada sorriso e também por cada lágrima que partilhaste comigo, sem dúvida o meu caminho pelo ISPA foi mais brilhante por poder ter o privilégio de ser tua afilhada.

Aos meus amigos, Mariana Gomes, Miguel Pinheiro, Patrícia Henrique, Nuno Santos e João Nunes por todos os cafés, todas as conversas, toda a motivação e confiança que me transmitiram ao longo deste processo. Obrigada por partilharem comigo todos estes momentos e serem o meu porto seguro!

Ao Peter, por toda a inspiração, por acreditares sempre que iria ser capaz de atingir os objetivos a que me proponho e pela leitura exaustiva desta dissertação que me permitiu melhorar ainda mais o que hoje apresento. O meu obrigada!

A todos os meus amigos que durante este caminho me proporcionaram momentos de genuína descontração através de cafés, almoços, lanches, jantares, festas, saídas, em particular à Mia, ao Miguel Oliveira, à Laura Santos, à Joana Soares, à Noddy e à Kyara. Obrigada!

Ao Frederico, pela tua imensa capacidade de me fazer sorrir, em especial nos momentos menos bons, por seres uma fonte de inspiração constante, pelo imenso orgulho que tenho em ti, por procurares fazer o que é certo mesmo que seja um caminho difícil, por querereres mudar o mundo. Agradeço todo o teu apoio ao longo deste percurso.

O meu maior agradecimento vai para todas as crianças e educadoras com as quais tive o prazer de partilhar tantos momentos ao longo de todas as sessões. Obrigada pelo que convosco aprendi e pelo muito que contribuíram para melhorar não só como psicóloga, mas como pessoa.

## Resumo

Este estudo teve como objetivos elaborar um programa e analisar o seu impacto no desenvolvimento do conhecimento das emoções (nomear, reconhecer e compreender as causas das emoções), contextualizado por contos infantis, em crianças em idade pré-escolar. Participaram 94 crianças que frequentam três colégios, distribuídos por cinco salas do pré-escolar. De modo a avaliar a eficácia do programa, no pré e no pós-teste foi utilizada a Escala do Conhecimento das Emoções adaptado ao contexto português por Machado, Veríssimo e Denham (2012) que avalia o conhecimento das emoções nas dimensões nomear, reconhecer e compreender as causas das emoções. O programa utiliza o questionamento de contos infantis para promover a reflexão das emoções. Os resultados confirmam a ideia de que as crianças evoluem no conhecimento das emoções quando o mesmo é desenvolvido com o apoio do educador, verificando-se na maioria das emoções em todas as dimensões diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo de Controlo e o Grupo Experimental. Também podemos identificar alguns efeitos diferenciados do programa consoante o grupo etário.

**Palavras-Chave:** Pré-escolar, conhecimento das emoções, histórias, reflexão, questionamento.

## **Abstract**

The dual purpose of this study was to develop a program and analyze its impact on the development of the understanding of emotions (naming, recognizing and comprehending the causes of emotions) as contextualized by children's stories on preschoolers. The Emotion Knowledge Scale adapted to the Portuguese context by Machado, Veríssimo and Denham (2012), was employed before and after the intervention to assesses the awareness of emotions in dimensions such as naming, recognizing and understanding the causes of emotions. The program uses critical reading techniques to promote reflection upon emotions. The main results confirm the idea that children evolve in this competence when it is actively developed with the support of the educator. Statistically significant differences between the control group and the experimental group were found in most of the emotions for each dimension. Additionally varying effects of the program on different age groups were also detected.

**Keywords:** Preschool children; knowledge of emotions; storytelling; reflection; social interaction.

## Índice

|      |   |    |
|------|---|----|
| I.   | Introdução  | 1  |
| II.  | Revisão da Literatura   | 2  |
|      | Teorias Desenvolvimentais   | 2  |
|      | Teorias Sociais   | 4  |
|      | Capacidade emocional ou competência emocional?  | 5  |
|      | Desenvolvimento das emoções ao longo do crescimento   | 6  |
|      | Interação social e desenvolvimento emocional  | 10 |
|      | O papel do lúdico e a utilização da narração no desenvolvimento das competências emocionais | 12 |
| III. | Problemática  | 16 |
|      | Objectivos do Estudo  | 17 |
| IV.  | Método  | 19 |
|      | Participantes   | 19 |
|      | Instrumentos  | 20 |
|      | Instrumento para avaliar o conhecimento das emoções (Pré e Pós teste)                       | 20 |
|      | Programa de desenvolvimento do conhecimento das emoções                                     | 22 |
|      | Procedimentos   | 26 |
|      | Procedimentos de Recolha e Seleção dos Participantes  | 26 |
| V.   | Resultados  | 29 |
|      | Análise da dimensão Nomeação das emoções  | 29 |
|      | Análise da dimensão Reconhecimento das emoções  | 30 |
|      | Análise da dimensão Conhecimento das Causas das Emoções em situações típicas                | 31 |
|      | Respostas Não-verbais   | 31 |
|      | Análise conjunta das respostas verbais e não-verbais  | 32 |
|      | Análise dos efeitos do programa em função da idade  | 34 |

Reconhecimento das emoções consoante a idade35

Causa das emoções em situações típicas consoante a idade:36

VI. Discussão39

Implicações do estudo:45

VII. Considerações finais47

VIII. Referências49

IX. Anexos54

Anexo 1 – Teste-t Grupo Experimental e Grupo de Controlo55

Anexo 2 – Teste do Conhecimento das emoções58

Anexo 3 – Questões trabalhadas em cada história60

Anexo 4 – Avaliação qualitativa das sessões68

Anexo 5 – Carta para a direção do colégio71

Anexo 6 – Carta de autorização aos pais72

Anexo 7 – Grelha de recolha de dados da escala do conhecimento das emoções73

Anexo 8 – Tabelas do SPSS do Grupo de Controlo e do Grupo Experimental74

Anexo 9 – Tabelas do SPSS do Grupo Experimental relativo às idades81

## Lista de Tabelas

- Tabela 1 - Distribuição final das crianças pelas salas de aula em função da idade<sup>20</sup>
- Tabela 2- Distribuição das histórias pelas emoções básicas<sup>23</sup>
- Tabela 3 - Questões colocadas na sessão 1 para o Grupo de Controlo e para o Grupo Experimental<sup>25</sup>
- Tabela 4- Média e desvio-padrão no pré e pós-teste, na dimensão Nomeação, nas quatro emoções básicas (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo), no Grupo Experimental e no Grupo de Controlo.<sup>29</sup>
- Tabela 5 -Média e desvio-padrão no pré-teste e pós-teste, na dimensão Reconhecimento, nas quatro emoções básicas (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo), no Grupo Experimental e no Grupo de Controlo.<sup>30</sup>
- Tabela 6- Média e desvio-padrão no pré-teste e pós-teste, na dimensão Compreensão da Causa de Emoções em Situações Típicas, respostas não-verbais, nas quatro emoções básicas (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo), no Grupo Experimental e no Grupo de Controlo.**Erro! Marcador não definido.**
- Tabela 7- Média e desvio-padrão no pré-teste e pós-teste, na dimensão Compreender a Causa de Emoções em Situações Típicas, medida conjunta de respostas verbais e não-verbais, nas quatro emoções básicas (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo), no Grupo Experimental e no Grupo de Controlo.<sup>33</sup>
- Tabela 8- Média e desvio-padrão no pré-teste e pós-teste, na dimensão Nomeação, nas quatro emoções básicas (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo), no Grupo Experimental.<sup>34</sup>
- Tabela 9- Média e desvio-padrão no pré-teste e pós-teste, na dimensão Reconhecimento, nas quatro emoções básicas (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo), no Grupo Experimental.<sup>35</sup>
- Tabela 10- Média e desvio-padrão no pré-teste e pós-teste, na dimensão Compreensão da Causa de Emoções em Situações Típicas, respostas não-verbais, nas quatro emoções básicas (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo), no Grupo Experimental por idades.<sup>36</sup>
- Tabela 11- Média e desvio-padrão no pré-teste e pós-teste, na dimensão Compreensão da Causa de Emoções em Situações Típicas, medida conjunta de respostas verbais e não-verbais, nas quatro emoções básicas (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo), no Grupo Experimental por idades.<sup>37</sup>

## I. Introdução

As emoções são inerentes ao Ser Humano, pelo que a competência emocional é fundamental na interação do indivíduo com o mundo, permitindo que estabeleça relações positivas com o que o rodeia, e também aprenda a autorregular-se (Denham, 1986).

Nas crianças em idade pré-escolar a competência emocional envolve a expressão das emoções, a regulação socialmente adequada e o conhecimento das emoções (Machado, Veríssimo, Torres, Peceguina, Santos, & Rolão, 2008).

Em 2015, Fernández-Sánchez, Quintanilla e Giménez-Dasi verificaram a existência de uma lacuna na literatura no que se refere a programas que desenvolvam o conhecimento das emoções, existindo poucos recursos na promoção desta competência central no desenvolvimento da criança.

Este projeto pretende colmatar uma lacuna nos estudos sobre esta problemática trabalhando quatro emoções básicas (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo), através da adaptação da atividade de contar histórias - uma prática já utilizada em todas as salas de aula, dirigindo-a para o desenvolvimento da competência emocional. Para tal, é necessário acrescentar a esta atividade a técnica de questionamento, referida na literatura como “*critical reading*”, de forma a apoiar a reflexão na criança sobre o mundo que a rodeia (Teale & Martinez, 1996, cit. por Beck & McKeown, 2001).

Assim, o objetivo deste projeto é avaliar qual o potencial papel no conhecimento das emoções nas suas diferentes dimensões de uma abordagem contextualizada por histórias infantis onde existe questionamento.

## II. Revisão da Literatura

As emoções têm um impacto significativo sobre vários aspectos da vida do Ser Humano (Fernández-Sánchez et al., 2015), sendo a competência emocional considerada primordial para o desenvolvimento da criança (Denham & Burton, 1996; Ekman, 1992). A emoção deverá ser entendida como essencial para a compreensão do Ser Humano como um *todo* (Almeida, 1999). Sendo assim é essencial estabelecer uma definição de emoção, de forma a obter uma compreensão mais profunda desta temática. No entanto, torna-se evidente ao rever a literatura que a definição é apresentada de forma diferente à luz de cada teoria.

### *Teorias Desenvolvimentais*

As teorias desenvolvimentais procuram explorar as ligações biológicas e sociais das relações compreendendo a emoção através das mudanças que ocorrem ao longo do ciclo de vida (Strongman, 2004).

As teorias mais antigas do desenvolvimento abordam o desenvolvimento emocional, sem se focarem no conceito emoção, dando mais importância à cognição, à sua origem biológica, ao seu desenvolvimento social, às ligações entre emoção e personalidade, etc. (Strongman, 2004).

Entre estas destaca-se a teoria de Aronfreed (1968) que reflete a importância da interiorização para a formação da base do comportamento autorregulado. Para o autor, a criança estabelece o seu comportamento a partir das suas avaliações cognitivas das modificações emocionais que experimenta. A criança interioriza uma determinada emoção ao pensar em fazer alguma coisa, ainda antes de o fazer.

A interiorização poderá ter por base exclusivamente a observação, mas também pode ocorrer por imitação - correspondendo ao prazer que a criança retira na observação de um modelo, o que pressupõe uma vinculação inicial a outra pessoa. A continuação e sustento desta internalização ocorre como resultado das consequências externas apreendidas pelo sujeito (Aronfreed, 1968).

Strongman (2004) afirma que as teorias mais recentes do desenvolvimento são mais complexas e permitem uma melhor compreensão da emoção. Nomeadamente, a teoria do

equilíbrio desenvolvimental emocional de Giblin (1981, cit. por Strongman, 2004) é uma das primeiras teorias desenvolvimentais a mencionar a distinção entre sentimentos e emoções. Esta refere que sentimentos são as primeiras respostas afetivas, não sendo processadas as qualidades sensoriais e/ou alterações fisiológicas, descrevendo-as como difusas. Por outro lado, as emoções são respostas fisiológicas ou comportamentais evidentes, que variam de acordo com a situação e as avaliações, destinando-se a modificar a resposta ao ambiente.

Campos, Campos e Barret (1989), por outro lado, definem emoções como “*processos de estabelecer, manter ou interromper as relações entre a pessoa e o ambiente interno e externo, quando tais relações são significativas para o indivíduo*” (p.395), sendo mediadoras das relações, inter- e intrapessoais. Os autores referem que a importância do significado deriva da relevância dos objetivos, da comunicação emocional das pessoas significativas, tendo as cognições de serem integradas nesta estrutura de forma a serem relevantes para a emoção.

Campos et al. (1989) referem a importância do processo de desencadeamento da emoção, do carácter adaptativo e social das emoções e da forma como as emoções conduzem ao desenvolvimento da aprendizagem, colocando a ênfase nas interações entre a pessoa e o ambiente em vez de na cognição.

Outro autor que refere a importância do contexto e das interações é Bronfenbrenner (1996) resultando numa perspectiva ecológica. Nesta abordagem reconhece-se a importância de uma perspectiva multi-sistémica e dos efeitos das interações destes diferentes sistemas no desenvolvimento da criança.

Existem, contudo, outros autores, como Malatesta, Izard e Camras (1991) que têm perspectivas complementares, mas não contraditórias, sobre o desenvolvimento emocional. Estes referem que as expressões faciais estão relacionadas com os afetos e que os mesmos estão presentes no início da infância desenvolvendo-se, modificando-se e integrando-se em sistemas emocionais mais amplos. As expressões faciais são, nesta perspectiva, uma conduta complementar para a expressão e captação de emoções, conceitos que complementam os trabalhos de Ekman numa perspectiva social.

A partir destas ideias surge a teoria dos sistemas dinâmicos, referindo que a simples existência de expressão emocional no início da infância não significa que o sistema emocional esteja completo e funcional (Malatesta et al., 1991).

É de salientar que segundo a literatura, a nível de desenvolvimento a aquisição de conhecimentos e competência emocional são progressivas, incidindo os estudos sobre a infância, dado ser onde estas aprendizagens ocorrem (Denham, 1986).

### *Teorias Sociais*

Para além das teorias desenvolvimentais, existem as teorias sociais que, segundo Strongman (2004) situam a emoção e as causas das emoções num ambiente social, dado os estímulos das reações emocionais advirem de outros sujeitos e a expressão das emoções ocorreres na presença dos outros (e.g. mesmo em emoções geradas por recordações, estas são frequentemente ligadas a outras pessoas ou ao impacto que os outros tiveram em nós).

É possível ter uma noção da diversidade das teorias pelo trabalho de Strongman (2004). Destacamos a Teoria Diferencial das Emoções de Izard (1991) onde o papel das expressões faciais é salientado. As expressões faciais são referidas como uma ação inata e universal, desenvolvida por múltiplos sistemas de interação social (vocalizações, gestos, processos fisiológicos e psicológicos). A coordenação da expressão facial e da emoção ocorre através de processos neuromusculares, anatómicos, interativos e afetivos, referindo a existência de emoções básicas que são geneticamente determinadas ou pré-programadas.

Ekman, no seu artigo de 1992, sumariza várias décadas de estudos sobre o significado da expressão facial referindo a importância do corpo na comunicação emocional. Postulando que o comportamento não-verbal pode demonstrar o que sentimos na realidade, pois existe a possibilidade de simulação social (forma de esconder os nossos sentimentos), o autor salienta a importância da análise não-verbal para compreender as emoções verdadeiras, não só dos próprios, mas também dos outros. Este autor defende que as expressões faciais das emoções são culturalmente específicas, sendo que diferem na intensidade emocional que cada contexto atribui às mesmas. Apesar disso existe uma concordância muito forte na expressão das emoções nas diferentes culturas num conjunto de emoções “primárias” (estudando as emoções: cólera, nojo, Medo, felicidade, Tristeza e surpresa).

Heise e O'Brien (1993) abordam a importância da interação social onde as emoções são criadas, construídas e determinadas sugerindo que as emoções refletem a forma como determinados eventos afetam a pessoa, construindo e compreendendo o significado cultural. Para estes autores, as emoções básicas não são um único estado afetivo, mas sim uma família,

ou seja, um grupo com determinadas características em comum (e.g. expressões comuns, atividade fisiológica, natureza dos antecedentes, processos de avaliação, etc.) que são compartilhadas com outras emoções dentro da mesma família e fazendo distinção de outras famílias.

Estas teorias têm em comum a abordagem das emoções segundo a interação social, dando ênfase ao contexto onde as mesmas ocorrem e salientando o papel das expressões faciais em particular no desenvolvimento do conhecimento das emoções.

As teorias do desenvolvimento e as teorias sociais não são necessariamente antagônicas, podendo complementar-se. Ao compreender a evolução das emoções ao longo do ciclo de vida do Ser Humano, e analisando como as interações sociais podem moderar ou mediar o processo de aquisição e desenvolvimento das mesmas podemos obter uma abordagem mais aprofundada e mais aproximada do que ocorre na realidade.

#### *Capacidade emocional ou competência emocional?*

Atualmente é solicitado às crianças que tenham, desde muito cedo, várias competências por forma a conseguirem adaptar-se às complexidades da sociedade em que vivem e a se desenvolverem para serem adultos “competentes” em conformidade com os padrões da mesma (Fleer & Hammer, 2013).

A competência emocional é definida como “*uma coleção de ferramentas ou habilidades*” (Amato, 1987 cit. por Fleer & Hammer, 2013), e nestas estão incluídas entre outras, as competências académicas, autoestima, competências sociais, cooperação, regulação das emoções, etc.

O desenvolvimento de competências emocionais permite ao indivíduo gerir as situações de acordo com a sua integridade, sendo fundamental na evolução do mesmo, na sua interação com os outros e com o meio envolvente (1999, cit. por Riquelme, Munita, Jara, & Montero, 2013).

O desenvolvimento emocional das crianças, deve ser acompanhado para que as mesmas aprendam a responder emocionalmente, a aplicarem o seu conhecimento sobre as emoções e a expressá-las nas suas relações com os outros significativos, regulando as suas experiências relacionais (Denham & Burton, 1996).

Segundo Denham (1986), a competência emocional inclui a capacidade de expressar emoções de forma apropriada, compreender as emoções do outro e ser capaz de regular as próprias emoções. Esta definição implica que a mesma pode ser adquirida e desenvolvida não correspondendo a um aspeto imutável do Ser Humano. O conhecimento das emoções inclui a capacidade de *Nomeação* e *Reconhecimento* através das expressões faciais, a *compreensão das causas* das emoções em si e nos outros e, a *descentração afetiva*, ou seja, a capacidade de identificar a emoção no outro quando esta é contrária à sua na mesma situação (Denham, 1986).

Saarni (1999, cit. por Riquelme & Montero, 2013) refere que duas destas capacidades em particular podem ser adquiridas em simultâneo: a competência de *Nomeação* das emoções, que permite à criança construir categorias e organizar a informação pelo critério de pertença e, o *Reconhecimento* das emoções descrevendo-a como “*a habilidade para distinguir e entender as emoções dos outros, usando chaves situacionais e expressivas que têm algum grau de consenso social, assim como de significado emocional*” (p.106).

Apesar desta competência ser desenvolvida de forma gradual nas crianças, estudos como o de Jennings e Greenberg (2009) indicam que o apoio no desenvolvimento da competência emocional das crianças tem impacto no clima de sala de aula e nas suas interações sociais, demonstrando a importância do desenvolvimento das emoções no contexto educativo/escolar.

#### *Desenvolvimento das emoções ao longo do crescimento*

A literatura referente à distinção entre as expressões faciais defende que estas centram-se nas diferenças entre as emoções, existindo evidências consistentes que demonstram expressões faciais universais e distintas para as emoções Alegria, Tristeza, Raiva e Medo. Tais evidências são plenamente suportadas em estudos sobre as expressões da emoção e na concordância da literatura (Ekman, 1992).

As expressões faciais estão presentes desde o nascimento, desenvolvendo-se através da maturação neurológica, da experiência pessoal e da cultura a que o indivíduo pertence. A sua regulação é feita pelas pessoas significativas e através das relações entre o controlo do sistema voluntário e os movimentos involuntários de cada emoção (Camras, Holland, & Patterson, 1993).

Para além das expressões faciais é necessário compreender o desenvolvimento das competências emocionais nas crianças. A *Nomeação* das emoções desenvolve-se, gradualmente, surgindo aos 3 anos, pois embora existam crianças que aos 2 anos consigam uma *Nomeação* “arcaica” associando rótulos verbais às expressões faciais (Denham, 1986). Não se pode considerar que a competência esteja normalmente adquirida aos dois anos (Widen & Russel, 2003).

As crianças, aos 2 anos, utilizam um único rótulo verbal (contente ou feliz) para as emoções de valência positiva. Surgindo, a partir dos 2 anos a diferenciação da valência negativa, onde incluem as emoções Tristeza e Raiva. Aos três anos, estas aquisições evoluem para uma fase de três vocábulos onde a criança utiliza o pólo das emoções (valência positiva: Alegria, e valência negativa) e o nível de ativação para distinguir emoções dentro da valência negativa (elevado nível de ativação: Raiva; baixo nível de ativação: Tristeza) (Widen & Russel, 2003).

Aos 4 anos, a maioria das crianças já adquiriu a competência de nomear corretamente as expressões faciais relativas ao Medo e, cerca de metade as expressões de surpresa. Contudo, ainda existem muitos erros sistemáticos, sobretudo, entre a emoção Tristeza e a emoção Raiva (Russel & Widen, 2002; Widen & Russel, 2003; Widen & Russel, 2008).

Em qualquer idade, a literatura indica que as crianças têm maior facilidade na *Nomeação* das emoções de forma não-verbal, do que nomeá-las verbalmente (Denham, 2007)

Estudos como o de Machado, Veríssimo e Denham (2012) referem a possibilidade da capacidade de *Nomeação* se dividir em duas vias, um para as emoções Alegria, Tristeza e Raiva, e outro para a emoção Medo, uma vez que se sugere que a compreensão do Medo é adquirida mais tardiamente no desenvolvimento (Denham & Couchoud, 1990, cit. por Machado et al., 2012; Widen & Russel, 2008; Widen & Russel, 2003).

Na capacidade de *Reconhecimento* das emoções, esta segue a mesma sequência temporal que a dimensão *Nomeação* das emoções, contudo progride mais rapidamente. Inicia-se antes dos 2 anos de idade devendo estar totalmente adquirida no final da idade pré-escolar (Izard, Stark, Trentacosta, & Schultz, 2008; Widen & Russel, 2003).

Estudos como o de Albanese, Stavio, Chiacchio e Fiorilli (2010) descrevem que as crianças em idade pré-escolar (3 aos 6 anos) são capazes de nomear e reconhecer emoções básicas através de expressões faciais quando são apresentadas em imagens.

Conforme referido anteriormente, a primeira distinção que as crianças demonstram numa fase mais precoce é entre a Alegria e não Alegria, ou seja, entre emoções que para ela são positivas e negativas (Russel & Widen, 2002; Smiley & Hutternlocher, 1989, cit. por Machado et al., 2012; Widen & Russel, 2003). Posteriormente, a criança inicia, perto dos 3 anos, uma discriminação entre Alegria e Raiva, sendo que ainda existem erros sistemáticos entre a emoção Raiva e a emoção Tristeza (Smiley & Hutternlocher, 1989).

A partir dos 4 anos, as crianças começam a discriminar por pólos, positivo e negativo, mas também por níveis de ativação elevado ou baixo, isto é, emoção Alegria (emoções positivas), emoção Raiva (emoção negativa de elevado nível de ativação) e emoção Tristeza (emoção negativa de baixo nível de ativação) (Russel & Widen, 2002; Smiley & Hutternlocher, 1989, cit. por Machado et al., 2012)).

Os estudos demonstram que as maiores dificuldades nesta idade prendem-se com a distinção entre Tristeza e Raiva, Raiva e Medo, Medo e Alegria. No entanto, quando as expressões faciais são apresentadas em contexto, apoiadas por descrições que referem as causas destas emoções, as crianças conseguem escolher a face correta da emoção (Smiley & Hutternlocher, 1989, cit. por Machado et al., 2012)).

Por volta dos 5 anos, surge a capacidade de discriminação de outras emoções como Medo, surpresa e nojo, necessitando de menos apoio visual (Russel & Widen, 2002).

Em suma, é possível através de diversos estudos concluir que existe uma maior possibilidade de erro entre as emoções Tristeza e Medo, e Tristeza e Raiva, sendo que esta última representa um dos erros mais típicos na idade pré-escolar. Este tipo de erros tem tendência a diminuir com a idade (Russel & Widen, 2002; Widen & Russel, 2008; Denham & Couchoud, 1990, cit. por Machado et al., 2012).

Estudos na população portuguesa, como o de Machado et al. (2012), demonstram que as tarefas associadas à Alegria aparentam ser mais fáceis para as crianças seguindo-se as tarefas das emoções Tristeza, Raiva e, por último, a emoção Medo.

Segundo Harris (2008) *o conhecimento das causas das emoções* inicia-se com a compreensão dos aspetos públicos observáveis (e.g. expressões faciais, causas das situações), passando para a compreensão da natureza mental das emoções (i.e. o papel das crenças e desejos nas motivações do indivíduo), existindo uma distinção entre expressão e experiência

e, por último, surge a compreensão de que uma mesma situação pode evocar emoções diferentes conforme a pessoa, a perspectiva tomada e o foco da atenção.

De uma maneira geral, as crianças em idade pré-escolar, compreendem as emoções como estados subjetivos, evoluindo de uma conceção com base em desejos e objetivos para crenças e expectativas. O conhecimento emocional transita das características externas para uma interpretação interna, capacidade que as crianças mais velhas demonstram desenvolver, compreendendo a individualidade e o contexto passado da situação/emoção (Harris, 2008; Lagatuuta, Weellman, & Flavell, 1997).

Os estudos desenvolvidos por Smiley e Hutternlocher (1989, cit. por Machado et al., 2012) sobre o conhecimento das causas das emoções sugerem que esta capacidade se desenvolve entre os 6 e os 18 meses após a aquisição da capacidade de Nomeação das emoções através das expressões faciais. Existe um aumento do interesse das crianças de 3 anos, por esta dimensão uma vez que iniciam a sua compreensão das relações diretas entre o contexto/situação e as emoções, sendo capazes de antecipar uma emoção positiva quando se recebe algo desejável e uma emoção negativa quando se frustra esse desejo (Wellman, Philips, & Rodrigues, 2000).

A partir dos 4 anos surge, na criança, a tomada de perspectiva perceptiva, através da qual as crianças inferem sobre o que as outras pessoas veem e ouvem, compreendendo que o outro pode não ver o mesmo que ele - o que se relaciona com o desenvolvimento da teoria da mente. Nesta idade surge igualmente a tomada de perspectiva conceptual, onde se incluem os estados internos dos outros, existindo a inferência de diferentes perceções sobre o mesmo objeto por si e pelo outro (Wellman et al., 2000).

As crianças mais velhas, em idade escolar, compreendem a importância do contexto, da sua expressão externa e dos eventos que servem como avisos externos que reativam uma determinada emoção (Albanese et al., 2010). Para além desta capacidade conseguem compreender que a intensidade de uma emoção diminui com o tempo e que objetos ou situações podem reativar emoções passadas (Harris, 2008).

Ao desenvolver as competências emocionais na criança é necessário ter em consideração as atividades e o modo de aplicação das mesmas, é necessário progredir de temas de fantasia para o realismo (Denham, 2007), sobretudo no que se refere à emoção Medo (Strayer, 1986), demonstrando uma modificação das categorias das emoções ao longo do

desenvolvimento (Bullock & Russell, 1986) passando de razões idiossincráticas (que ocorrem perto dos três anos de idade) para razões que se assemelham às dos adultos (por volta dos 4/5 anos).

Bronfenbrenner (1996) refere a importância do mundo da fantasia para a criança, afirmando que esta “*atribui a esse mundo de fantasia uma estrutura e uma trajetória desenvolvimental, pois o reino da imaginação da criança também se expande ao longo de um contínuo de micro para maso, exo e, inclusive, macro nível*” (p.10). Para além disso, adverte que o brincar não é unicamente um reflexo do seu contexto, mas também um espaço criativo.

Estudos como o de Machado et al. (2012) descrevem que para a população portuguesa a dimensão *Reconhecimento* das emoções tem maior facilidade do que a dimensão *Nomeação* das emoções, o que vai ao encontro de outros estudos como o de Denham (2007) e Denham e Couchoud (1990, cit. por Machado et al., 2012).

### *Interação social e desenvolvimento emocional*

Também segundo Denham (2007), as interações sociais utilizam as emoções como papel central, pois estas são uma fonte de informação significativa tanto para a pessoa que comunica como para a que recebe as informações (Halberstadt, Denham, & Durnsmore, 2001), o que possibilita uma regulação intra- e interpessoal (Campos et al., 1989).

A compreensão do conhecimento do papel das interações sociais no desenvolvimento da criança desenvolveu-se a partir dos estudos de Perret-Clemon (1980). A autora refere algumas condições sob as quais a interação social das crianças pode acelerar o seu desenvolvimento cognitivo, descrevendo que é a negociação complexa de pontos de vista diferentes que promove um conjunto de capacidades latentes. Sendo assim a mudança de contextos e nomeadamente a entrada na escola com a respetiva ampliação de horizontes sociais é potenciadora desse desenvolvimento.

No momento em que a criança entra para a escola adquire um novo rumo no seu desenvolvimento pois deixa a exclusividade do berço familiar para interagir com outros contextos e pessoas, necessitando de se adaptar a horários, regras, adquirindo novos amigos, aprendendo a conviver em grupo. Quando as crianças estão em ambientes onde interagem com pares (e.g. creches e jardins de infância) estão em contextos que lhes permitem o Reconhecimento de uma vasta gama de emoções, assim como observar as expressões faciais

de cada uma delas e dar-lhes significado (Riquelme, Munita, Jara, & Montero, 2013). Tal permite também experimentar situações diferentes do seu contexto familiar (Cole, Dennis, Smith-Simon, & Cohen, 2009).

Estar na escola permite à criança experienciar outros conhecimentos, o que tem um importante significado no seu desenvolvimento social e afetivo, pois a sala de aula do pré-escolar é um ambiente onde as emoções são mais espontâneas e transparentes (Almeida, 1999).

A entrada no pré-escolar é um momento delicado e difícil, pois representa o primeiro afastamento da família. A relação criada com o educador e o afeto que o mesmo transmite, facilita o processo de adaptação apoiando o desenvolvimento afetivo da criança. A escola deve apoiar a transição, articulando a vida racional com a vida afetiva promovendo o desenvolvimento de ambas (Almeida, 1999).

Estudos como o de Denham e Burton (1996) descrevem que as crianças com emoções positivas mais frequentes, duradouras e/ou intensas são percebidas como mais competentes socialmente por colegas e professores. Adicionalmente, outros estudos, como o de Shin et al. (2011), referem que são vistas como mais adaptadas na sala de aula, demonstrando melhores competências de ajustamento às rotinas, facilidade em cumprir limites, formar relações positivas com colegas e professores para além de participarem com entusiasmo nas atividades propostas. A competência emocional em crianças pequenas é conseqüentemente vital para a sua prontidão escolar (Denham, Basset, Sirtotkin, & Zinsser, 2012; Trentacosta & Izard, 2007).

Como em qualquer outro contexto, existem diferenças e conflitos que provocam diversas emoções, como tal, cabe ao educador moderar as emoções negativas da criança, facilitando a recuperação das experiências negativas e criando experiências positivas (Izard, 1991). Torna-se necessária uma atitude racional por parte do educador no relacionamento com os alunos, procurando compreendê-los e procurando utilizar as emoções como facilitadores do autoconhecimento, encarando-as como parte do processo de aprendizagem (Almeida, 1999).

## *O papel do lúdico e a utilização da narração no desenvolvimento das competências emocionais*

Tal como as interações sociais são importantes para o desenvolvimento das competências emocionais, vários autores têm realçado outros aspetos facilitadores do desenvolvimento das competências emocionais.

O lúdico é a principal atividade da criança até aos 6 anos, e é por meio dele que a criança comunica a sua realidade intrapsíquica e social. Através de jogos, brincadeiras e brinquedos é possível à criança representar a cultura onde está inserida, desenvolvendo aspetos sociais, emocionais e intelectuais, apresentando-se como um instrumento válido e importante do seu desenvolvimento (Alves, 2007).

Ao brincar, a criança dá significado e ressignificado às suas experiências, criando oportunidades de exploração do ambiente, expressão da sua individualidade e descoberta de si e do outro. Recorrendo a uma atmosfera de familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão, o brincar proporciona condições de aprendizagem de normas sociais em situações de menor risco/exposição (Alves, 2007).

Desta forma, através do brincar podemos compreender como a criança constrói o mundo, pois a mesma pode expressar o que lhe seria difícil de colocar por palavras, aumentando os esquemas simbólicos e possibilitando uma organização das suas relações emocionais e sociais (Alves, 2007).

O contar histórias é também ele, uma prática significativa em diversas culturas, fornecendo cenários para as crianças explorarem e aprenderem sobre o mundo emocional, desenvolvendo a competência emocional (Riquelme & Montero, 2013). Segundo Figueroa-Sánchez (2008) a narração de histórias contribui para o desenvolvimento de vocabulário, de competências cognitivas e competências de sequenciação (início, meio e fim) que apoiam ao desenvolvimento sócio emocional das crianças.

A utilização da leitura infantil mediada por um adulto favorece a aproximação emocional da criança ao livro, e, por extensão, às emoções das personagens ao longo da história, permitindo explorar e reconhecer as emoções do outro. Tal abre oportunidade para produzir situações em sala de aula que promovam o desenvolvimento das emoções e inibam comportamentos disruptivos (Riquelme et al., 2013).

O educador poderá recorrer às histórias infantis promovendo o desenvolvimento das competências emocionais nas crianças, apoiando através delas o aumento da consciência das suas emoções e sentimentos, permitindo assim, negociar e renegociar significados (Fleer & Hammer, 2013). Através das histórias as crianças oscilam entre mundos reais e mundos imaginários (El'koninova, 2001), e ocorre a formação de imagens sem estas terem uma relação concreta com a realidade, podendo esta atividade ser igualmente utilizada para aprofundar o mundo da imaginação trabalhando as emoções através do mesmo (Alves, 2007).

Nos estudos de El'koninova (2001) era esperado que as crianças tivessem dificuldades em compreender a história no momento em que a personagem estabelece o caminho para resolver a situação que a incomoda. Contudo não só isso foi confirmado como também existe uma dificuldade em violar uma proibição, existindo uma antecipação emocional, não intelectual, sobre as consequências dos seus atos. Os seus estudos indicam que as crianças não conseguem violar uma proibição pois apresentam as suas consequências assumindo que se fazem algo de errado sofrerão consequências. Esta não-distinção entre fantasia e realidade, levam-nas a estar absorvidas pela história, acreditando que o que acontece é absoluto até estarem prontos a fazer a distinção entre os dois mundos.

Para além disso, os estudos de El'koninova (2001) demonstram que as crianças, perante uma narração de conto de fadas onde existe um momento assustador ou ansioso, têm a capacidade de cessar a sua participação no conteúdo da história, diminuindo a empatia com a mesma. Quando este momento é ultrapassado regressam à história, sendo estes momentos de dentro e fora do mundo real cíclicos.

Teglasi e Rothman (2001) defendem que o desenvolvimento de competências sociais através de histórias estrutura os vários elementos da experiência (pensamentos, circunstâncias, sentimentos, intenções, ações e resultados), representando as histórias uma ferramenta de organização de componentes importantes do processamento de informações sociais inerentes.

Estudos posteriores como aquele conduzido por Rahill e Teglasi (2003), referem a importância da utilização das histórias como um meio de aprendizagem experimental que promove uma reorganização dos esquemas de processamento de informação social e à resolução de problemas, através da exploração das emoções associadas às experiências/vivências emocionais de diferentes personagens das histórias.

Estes autores desenvolveram um programa de intervenção onde utilizam histórias para trabalhar o *bullying* (visão do agressor e da vítima) como mecanismos de promoção do número de estratégias disponíveis para interpretar situações/conflitos. A forma narrativa é utilizada para dar coerência e significado às experiências emocionais criando planos de ação para as situações, explorando problemas e avaliando soluções para o conflito (Rahill & Teglassi, 2003).

Neste estudo, a história foi utilizada como uma ferramenta que estrutura e organiza o processamento das informações sociais e contextuais das competências socio-emocionais, permitindo refletir sobre as mesmas, estabelecendo rotinas e regras de interação sociais que são mais adaptadas ao seu contexto (Rahill & Teglassi, 2003).

A leitura de histórias tem também sido estudada como meio importante para o desenvolvimento no que se refere à regulação das emoções atuando com uma função avaliativa e reflexiva do mundo social da criança (Fleer & Hammer, 2013).

O papel do narrador, desempenhado pelo adulto, pode ser mediador da aprendizagem da criança, trabalhando dentro da zona de desenvolvimento proximal e utilizando a linguagem como facilitador do processo, facilitando o Reconhecimento da emoção no mundo imaginário e também no mundo real (Riquelme & Montero, 2013). Para assumir o papel de mediador, o adulto tem de ler o conto infantil, ter a capacidade de fazer as perguntas apropriadas, discutir os assuntos, contextualizar ficção e realidade, representando as emoções da história (Riquelme & Montero, 2013).

Como ouvinte, a criança identifica as emoções das personagens através do processo de empatia. Ao trabalhar com um grupo de crianças e promovendo a reflexão colaborativa, é possível explorar as emoções das personagens, as suas causas e consequências para além de outras possíveis ações (Riquelme & Montero, 2013). Em suma, a leitura mediada pelos contos infantis e a sua reflexão crítica permite à criança explorar as suas emoções e interações entre o mundo imaginário e o mundo real, encontrando outros tipos de contextos emocionais, desenvolvendo assim as suas competências emocionais.

De acordo com a literatura, vários autores da área de Ciências Educativas e Psicologia (Yang, 2011; Belet & Dal, 2010; Biegler, 1999) referem a eficiência do método “*critical reading*”, particularmente em termos de predição, discussão e capacidade de pensamento crítico, promovendo estas competências através do contexto da leitura de histórias e o

questionamento ativo. Ao questionar o texto e o seu significado torna-se possível desenvolver, para além da compreensão narrativo e linguístico, uma série de valências emocionais, a capacidade de empatia e processos de avaliação objetivos sobre problemas do quotidiano, importantes para o desenvolvimento emocional (Belet & Dal, 2010).

Cabral (2016) demonstra a importância da existência de mais estudos quantitativos da promoção de competências emocionais com programas que utilizem histórias infantis. No seu estudo, compara as percentagens de respostas dadas pelos dois grupos (experimental e de controlo) com as dimensões *Nomeação, Reconhecimento e conhecimento das causas das emoções* para quatro emoções básicas (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo). Avaliando estas dimensões através da escala Affective Knowledge, teste adaptado ao contexto português por Machado et al. (2012).

A autora verificou diferenças entre os dois momentos (pré e pós-teste), referindo que em estudos futuros se devesse replicar a mesma metodologia com mais participantes (sendo no seu estudo a população de apenas vinte sujeitos) e com idades compreendidas entre os três e os seis anos, devendo ser criadas situações para que o número de participantes nas sessões seja o mais constante possível (Cabral, 2016).

A abordagem deste estudo tem por base as perspetivas supramencionadas tendo em consideração os processos de socialização das emoções, em particular, sobre as interações sociais, o papel das emoções, inter e intrapessoal e a sua influência no comportamento e na comunicação (Denham, 2007). Realçando o papel fundamental no contexto na construção de significado da experiência emocional (Saarni, 1999 cit. por Riquelme et al., 2013) e o papel ativo do sujeito na sua experiência (Denham, 2007).

É de salientar, a pertinência do estudo, utilizando atividades que já estão nas rotinas das salas de aula do pré-escolar, neste caso a leitura de histórias infantis, dando-lhe intencionalidade no desenvolvimento das competências emocionais das crianças. As histórias infantis tornam-se uma ferramenta para trabalhar as emoções num plano imaginário para depois apoiar a aquisição dessas competências para a realidade (Strayer, 1986)

Para que tal aconteça, alguns autores como Alves (2007) e Cabral (2016) assim como Rahill e Teglassi (2003), referem ser fundamental a interação social como forma de reflexão, para além da utilização da leitura das histórias infantis, de forma a facilitar o desenvolvimento das competências emocionais.

### III. Problemática

As emoções têm um papel fundamental no desenvolvimento da criança (Fernández-Sánchez et al., 2015) e o desenvolvimento emocional abrange, essencialmente, a expressão das emoções, a regulação socialmente adequada e o conhecimento das emoções (Denham, 2007; Halberstadt, Denham, & Durnsmore, 2001).

Diversos estudos demonstram a importância da leitura e discussão de histórias de forma a facilitar a verbalização das emoções e a compreensão do seu significado e expressão (Cabral, 2016; Alves, 2007; Rahill & Teglassi, 2003). A leitura de contos infantis dá contexto a situações e ambientes diferentes onde podem ser trabalhadas as emoções, através da leitura e das ilustrações das histórias. A reflexão e questionamento efetuados em pequeno grupo permite às crianças momentos de discussão promovendo uma compreensão mais profunda das histórias e das emoções (Teale & Martinez, 1996, cit. por Beck & McKeown, 2001; Dickinson & Smith, 1994, cit. por Beck & McKeown, 2001).

Existem muitos educadores e professores, em especial no pré-escolar, que têm dúvidas relativas à melhor forma de apoiar o desenvolvimento de competências na área do conhecimento das emoções. Autores como Fernández-Sánchez et al. (2015) referem a importância de criar programas eficazes, que apoiem este desenvolvimento, utilizando atividades prazerosas e proporcionando à criança a possibilidade de ser activa na construção do seu conhecimento. Strayer (1986) e Bronfenbrenner (1996) enfatizam que o desenvolvimento da criança ocorre, progressivamente, da fantasia para o realismo.

Perante a escassez de estudos nacionais e internacionais de programas de desenvolvimento do conhecimento de emoções apoiados neste aspeto da fantasia, é essencial desenvolver intervenções e analisar os efeitos das mesmas na forma como as crianças interagem e desenvolvem as suas capacidades emocionais (nas dimensões: nomear, identificar e compreender as causas das emoções).

## *Objectivos do Estudo*

O presente estudo tem como principal objetivo:

- Compreender o impacto de um programa para desenvolvimento do conhecimento das emoções (nomear, reconhecer e compreender as causas das emoções), contextualizado por contos infantis, em crianças em idade pré-escolar.

Os estudos revelam-se bastante escassos sobre programas de intervenção que promovam estas competências e sendo a leitura um instrumento já muito utilizado nas rotinas em sala de aula, procurou-se recorrer a esta metodologia introduzindo estratégias para os educadores promoverem o desenvolvimento das competências emocionais sem necessitarem de formação adicional (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A literatura demonstra que intervenções que privilegiem a discussão de histórias e a reflexão melhoram as competências emocionais das crianças ao longo do programa. O programa STORIES de Rahill e Teglas (2003), onde se utilizam questões para explorar a história, é um exemplo desta aplicação no aprofundamento de competências emocionais e na interação social. Os autores utilizam as histórias como um recurso para reorganizar o processamento da informação, debatendo como é que as personagens realizam e monitorizam os seus comportamentos, para criar outras estratégias que sejam mais apropriadas socialmente.

Como tal, no presente trabalho, será utilizada a leitura dirigida e questionamento que segue a metodologia do programa STORIES. Coordenando a leitura dos contos infantis com questões que promovem a discussão em pequeno grupo, de forma a criar momentos de reflexão sobre as emoções que se inicia com o conhecimento das emoções partindo do plano da fantasia para a realidade.

Tendo em conta estas estratégias facilitadoras, colocamos como hipótese geral:

Se há leitura dirigida de histórias infantis, então haverá um melhor desenvolvimento do conhecimento das emoções nas crianças de idade pré-escolar.

A literatura refere que a leitura e discussão de histórias é extremamente relevante na formação das crianças, partindo do educador, na criação de um ambiente potencializador da reflexão, para a criança desenvolver a interiorização do conhecimento das emoções (Rahill & Teglassi, 2013).

A partir da leitura de histórias e da utilização das ilustrações da mesma, torna-se possível às crianças verbalizarem as emoções e compreenderem o seu significado e expressão. As histórias providenciam contexto às emoções o que permite à criança estabelecer ligações entre a fantasia e a realidade (Strayer, 1986)

Dados estes benefícios demonstrados pela literatura, é evidente a conclusão de quanto mais cedo a criança contactar com momentos de leitura que lhe trazem prazer, maior a probabilidade de desenvolver gosto pela leitura. Ao ouvir histórias, as crianças compreendem melhor o mundo que as rodeia, desenvolvendo a sua criatividade e a sua competência emocional.

É de salientar a necessidade de os livros serem adaptados ao nível de compreensão, elaboração do mundo e à experiência anterior das crianças. Desta forma ser-lhes-á possível identificar alguns elementos e enriquecer a sua experiência através de elementos novos (Otto & Kovác, 2003)

#### *Hipóteses operacionais:*

**H1:** As crianças do Grupo Experimental desenvolverão mais a sua capacidade de nomear emoções do que as crianças do Grupo de Controlo

**H2:** As crianças do Grupo Experimental desenvolverão mais a sua capacidade de reconhecer as emoções do que as crianças do Grupo de Controlo.

**H3:** As crianças do Grupo Experimental desenvolverão mais a sua capacidade de compreender as causas das emoções do que as crianças do Grupo de Controlo.

#### IV. Método

O presente estudo, de natureza quasi-experimental, tem uma amostra por conveniência (Almeida & Freire, 2008), com o intuito de compreender qual o impacto da abordagem do questionamento, contextualizado pelos contos infantis, no conhecimento das emoções.

Foi elaborado um plano de investigação, que trabalha as dimensões (*Nomeação, Reconhecimento e conhecimento da causa das emoções*) a partir do questionamento dos contos infantis (Cabral, 2016; Rahill & Teglassi, 2003). A forma como este questionamento é desenvolvido é especificado na descrição do programa do Grupo Experimental abaixo.

Comparou-se as emoções trabalhadas (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo) em dois grupos distintos: um Grupo de Controlo (GC), onde apenas se leu contos infantis e fez-se questões de interpretação da leitura e, um Grupo Experimental (GE) onde para além das leituras das histórias utilizou-se o questionamento como forma de promoção do conhecimento das emoções em estudo.

Para tal, foi utilizado um pré-teste com o objetivo de avaliar o conhecimento das emoções das crianças que participam no projeto e selecionar as crianças para os dois grupos. No pós-teste é utilizado o mesmo instrumento a fim de verificar a eficácia do programa de desenvolvimento das emoções a partir do questionamento dos contos infantis, nos dois grupos criados.

##### *Participantes*

Neste estudo, participaram 94 crianças, com idades compreendidas entre os 35 e os 71 meses ( $M=47.67$  e  $Dp= 9.355$ ), sendo 56 crianças do género feminino e 43 do género masculino, distribuídos por três colégios e cinco salas, localizados no concelho de Almada, de classe social média.

As salas eram heterogéneas (crianças com 3, 4 e 5 anos) à exceção da uma (sala 2) que tinha exclusivamente crianças com 3 anos. Em nenhuma destas salas decorriam projetos visando o desenvolvimento das emoções.

Como resposta aos constrangimentos da amostra, resultado das rotinas implementadas nos jardins-de-infância, foi necessário dividir as salas em dois grupos, três salas para o Grupo

Experimental (sala 1, 3 e 4) e duas salas para o Grupo de Controlo (sala 2 e 5). Apresenta-se seguidamente uma tabela de distribuição de idades em cada uma das salas:

*Tabela 1 - Distribuição final das crianças pelas salas de aula em função da idade*

|               | <i>3 anos</i> | <i>4 anos</i> | <i>5 anos</i> | <i>Total de crianças</i> | <i>Grupo</i> |
|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------------------|--------------|
| <i>Sala 1</i> | 8             | 4             | 3             | 15                       | GE           |
| <i>Sala 2</i> | 22            | -             | -             | 22                       | GC           |
| <i>Sala 3</i> | 7             | 7             | 5             | 19                       | GE           |
| <i>Sala 4</i> | 8             | 6             | 4             | 18                       | GE           |
| <i>Sala 5</i> | 6             | 11            | 3             | 20                       | GC           |

No Grupo Experimental participaram 54 crianças dos 3 aos 5 anos ( $M= 3.81$  e  $Dp=.754$ ), e no Grupo de Controlo 40 crianças ( $M= 3.35$  e  $Dp=.662$ ). Em cada sessão, eram divididos aleatoriamente em grupos de 6/7 crianças.

Posteriormente, foi realizado um teste-t para verificar se as crianças dos dois grupos eram equivalentes no que diz respeito aos resultados do pré-teste (Anexo 1). Tendo-se verificado que, de uma forma geral, para a grande maioria das dimensões, não existiam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

### *Instrumentos*

#### Instrumento para avaliar o conhecimento das emoções (Pré e Pós teste):

A escala Affective Knowledge Test de Denham (1986), adaptada ao contexto português por Machado et al. (2012), foi utilizada para avaliar o conhecimento das emoções das crianças em idade pré-escolar (Anexo 2).

Esta escala avalia quatro dimensões: *nomear*, *reconhecer*, *conhecer as causas das emoções* (situações típicas – quando a emoção da criança vai ao encontro da emoção da personagem) e *descentração afetiva* (situações ambíguas – quando a emoção da criança é

contrária à emoção da personagem) a partir das quatro emoções básicas: Alegria, Tristeza, Raiva e Medo. No presente projeto, não será utilizada a última dimensão (descentração afetiva), devido a dificuldades práticas de implementação do tipo de recolha necessário para esta dimensão.

O material deste instrumento inclui fantoches com caras amovíveis para cada uma destas emoções para avaliação da Nomeação e Reconhecimento das emoções. Será utilizado material complementar, os cenários/histórias, para a avaliação do conhecimento das causas das emoções. Os fantoches são uma mãe e dois irmãos (género masculino e feminino), sendo que o fantoche é escolhido em função do género e da etnia da criança, existindo fantoches de etnia caucasiana e negra (Machado et al., 2012).

Na Nomeação usaram-se 4 faces de papel de feltro com as emoções (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo), sendo as mesmas colocadas à frente da criança numa linha reta. O investigador apontava para cada uma das faces e perguntava à criança “*Como é que ele/ela se sente?*”, escrevendo na folha de registo qual a emoção que a criança responde. Posteriormente era cotada a emoção que a criança referiu: três pontos para a emoção correta; dois pontos para uma emoção incorreta com a mesma valência; ou um ponto se a criança responde com uma emoção de valência oposta.

Posteriormente, como tarefa de Reconhecimento, as faces eram baralhadas e colocadas em linha reta, pedindo à criança “*aponta para a face (dizer a emoção)*”. Repetindo-se a metodologia de cotação anterior.

Após estas duas fases passou-se à fase de ensino, onde se mostrou à criança cada face, nomeando e representando a emoção através da expressão facial, vocal e linguagem corporal. Depois de se ensinar cada uma das emoções à criança, marca-se a coluna da “Fase de Ensino” na folha de registo. Foi referido o “*grande sorriso*” para a caracterização da Alegria, “*os cantos da boca descaídos e o chorar*” para a Tristeza, “*as sobrancelhas para baixo, o expirar com força*” para a zanga e “*as sobrancelhas para cima, os olhos muito abertos e o inspirar com força*” para o Medo.

Como tarefa do conhecimento das causas das emoções em situações típicas, foi utilizado para as meninas a personagem principal “Inês”, e para os meninos o “João”.

Foi lido cada um dos cenários (Anexo 2), simulando-se a emoção, tanto com a expressão facial como a linguagem corporal (utilizando maioritariamente os fantoches).

Depois de representar cada uma das situações é perguntado à criança “*Como é que ele/ela se sente?*”. Após a resposta por parte da criança, o investigador pede “*Dá à Inês/João uma cara*”, deixando a criança colocar a cara no fantoche. No caso de se registarem inconsistências entre as respostas verbais e não-verbais foram registadas as duas respostas.

As cotações para as respostas são de três pontos para a escolha certa, dois pontos para a escolha incorreta, mas da mesma valência e um ponto para uma resposta totalmente incorreta. Sobre a fiabilidade da escala, esta encontra-se na escala adaptada ao contexto português com um Alfa de Cronbach .90, valor considerado elevado (Machado et al., 2012).

### Programa de desenvolvimento do conhecimento das emoções

#### Grupo Experimental

O programa foi constituído por oito sessões, em cada sessão foram trabalhadas duas emoções. As sessões ocorreram uma vez por semana e tiveram uma duração máxima de 20 minutos de forma à tarefa ter o máximo de atenção e participação das crianças, devido às suas idades (Fernández-Sánchez et al., 2015).

As sessões decorreram numa sala próxima à sala de aula, tendo sido o programa aplicado pelo investigador, diminuindo assim o enviesamento pela existência de duas ou mais pessoas a conduzir o projeto.

As histórias foram escolhidas tendo em consideração: serem histórias infantis, a sua extensão (no máximo seis páginas, de forma a não ser demasiado longas e as crianças poderem dispersar), as emoções a serem trabalhadas em cada sessão (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo), e as mesmas estarem representadas através de expressões faciais na história (permitindo chamar a atenção para as mesmas durante o Reconhecimento das emoções).

Apresenta-se na tabela seguinte as emoções a serem trabalhadas em cada história:

*Tabela 2- Distribuição das histórias pelas emoções básicas*

| <b>Emoções básicas</b> | <b>Histórias</b>       | <b>Sessão</b> |
|------------------------|------------------------|---------------|
| <b>Alegria</b>         | Capuchinho Vermelho    | 1             |
|                        | Livro da Selva;        | 4             |
|                        | Casinha de Chocolate;  | 5             |
|                        | Gato das botas         | 7             |
| <b>Tristeza</b>        | Cinderela;             | 2             |
|                        | Livro da Selva;        | 4             |
|                        | João e o pé de Feijão; | 6             |
|                        | Três Porquinhos.       | 8             |
| <b>Raiva</b>           | Cinderela;             | 2             |
|                        | Branca de Neve;        | 3             |
|                        | Casinha de Chocolate   | 5             |
|                        | Gato das Botas.        | 7             |
| <b>Medo</b>            | Capuchinho Vermelho;   | 1             |
|                        | Branca de Neve;        | 3             |
|                        | João e o Pé de Feijão  | 6             |
|                        | Três Porquinhos.       | 8             |

Em cada sessão foi lido um cenário/história infantil previamente selecionada e, trabalhando duas emoções básicas por sessão. O investigador leu a história até aparecer na mesma as emoções a serem trabalhadas, interrompendo a mesma e colocando questões.

O questionário aplicado foi adaptado do estudo de Rahill e Teglassi (2003), e dos programas de pensar sobre as emoções de Fernández-Sánchez et al. (2015) e Cabral (2016). São utilizadas questões que pretendem apoiar a reflexão das crianças nas dimensões Nomeação, Reconhecimento e compreensão das causas das emoções. Através das questões era pedido às crianças para debaterem as suas ideias até chegarem a uma conclusão que todos estivessem de acordo.

Foram utilizadas as seguintes questões no Grupo Experimental:

1) “*O que está a acontecer?*”: Pretende trabalhar a identificação e a interpretação dos “sinais sociais” que se referem a uma cena da história. – Dimensão trabalhada Nomeação das emoções.

2) “*Já viram a cara dele/a?*”: Nas histórias são utilizadas as ilustrações dos livros que permitem a focalização da atenção das crianças para a exploração das expressões faciais da personagem.

3) “*O que a/o ... (nome da personagem) está a sentir?*”: Esta questão é utilizada para que as crianças possam refletir de forma contextualizada, identificando o problema, e a compreensão do que acontece no mundo interno de cada personagem, explorando as emoções desta, apoiando-se na expressão facial, focalizada anteriormente para apoiar a sua resposta – Dimensão trabalhada Reconhecimento das emoções.

4) “*A/o ... (personagem) sente-se assim porquê?*”: Os pensamentos e sentimentos das personagens são discutidos para compreender as razões/causas para as personagens estarem a sentir uma determinada emoção, compreendendo a intenção e objetivo da personagem. – Dimensão trabalhada Compreensão da Causa das Emoções.

5) “*E a vocês? O que vos faz sentir assim?*”: Forma de trabalhar o conhecimento da emoção em cada uma das crianças, sobre conteúdos da sua vida – Dimensão trabalhada Compreensão da Causa das Emoções.

6) “*O que fazem depois?*”: São discutidas formas de partilhar ou eliminar as emoções, como forma de apoiar no controlo das mesmas e não terminar, no caso das emoções Tristeza, Raiva e Medo de forma negativa – Dimensão trabalhada Compreensão da Causa das Emoções.

Para cada uma das questões era debatida a resposta entre as crianças até chegarem a um consenso, o investigador mediava a discussão de forma a que todas as crianças participassem, tornando possível a gestão da discussão das ideias no grupo.

Depois de encontradas as respostas às questões, o investigador prossegue para a próxima emoção. O mesmo procedimento de discussão foi repetido até à finalização da história.

No final da história o investigador mostrava as páginas do livro em que foram trabalhadas as duas emoções e perguntava quais as diferenças nas expressões faciais das duas emoções trabalhadas. Permitindo a comparação entre as duas expressões faciais.

### **Grupo de Controlo**

O programa do Grupo de Controlo foi igual ao Grupo Experimental exceto no que respeita às questões colocadas, que em vez de se centrar numa emoção focam-se nas questões de interpretação da história.

As questões, do Grupo de Controlo, que foram utilizadas no programa:

1) “*Quem é ... (personagem)?*”: Com esta questão é pedido às crianças que identifiquem a(s) personagem (ns) que aparecem nas ilustrações da história.

2) “*O que é que .... (personagem) está a fazer?*”: Compreensão dos acontecimentos dessa parte da história.

3) “*O que vai acontecer a seguir?*”: É pedido às crianças que antecipem os acontecimentos da história com base no que já conhecem.

No final da história o investigador pede para todos o/a ajudarem no reconto da história mostrando as páginas do livro como suporte a estas tarefas.

Exemplifica-se a seguir a forma como a primeira sessão decorreu, sendo que as restantes se encontram enunciadas em anexo (Anexo 3):

*Tabela 3 - Questões colocadas na sessão 1 para o Grupo de Controlo e o Grupo Experimental*

| <b>Sessão 1 – Capuchinho Vermelho</b><br>- Primeira paragem: “ <i>Quando o lobo tenta comer a capuchinho</i> ”<br>(Emoção: Medo) |                       |
|--|-----------------------|
| <b>Grupo Experimental</b>  | <b>Grupo Controlo</b> |

|  |  |
|--|--|
| <p>O que está a acontecer?<br/>         Já viram a cara dela?<br/>         Como é que ela se sente?<br/>         Ela sente-se assim porquê?<br/>         E a vocês? O que vos faz sentir assim?<br/>         O que fazem depois?</p> | <p>Como se chama a menina?<br/>         Quem está deitado na cama?<br/>         Quem é que a capuchinho vermelho achava que estava na cama?<br/>         O que é que o lobo queria?<br/>         O que acham que aconteceu a seguir?</p> |
|--|--|

| - Segunda paragem: “Quando o problema está resolvido e a Capuchinho está a lanchar com a avó”<br>(Emoção: Alegria)   |   |
|--|---|
| Grupo Experimental   | Grupo Controlo  |
| <p>O que acham que ela vai fazer agora?<br/>         Já viram a cara dela?<br/>         Como é que ela se sente?<br/>         Ela sente-se assim porquê?<br/>         E a vocês? O que vos faz sentir assim?</p> | <p>Onde estava a avozinha?<br/>         O que fez a capuchinho vermelho procurar no armário a avó?<br/>         O que é que elas fizeram depois?<br/>         O que é que elas comeram?</p> |
| Comparação das expressões faciais  | Reconto da história   |

No final de cada sessão foi efetuada uma avaliação qualitativa, onde se pretendia compreender quais as dificuldades de cada sessão, a forma de participação (ativa ou passiva) de todos os elementos e a forma como o investigador teve de intervir na gestão do grupo (Anexo 4).

O objetivo da avaliação qualitativa era criar momentos de reflexão no investigador, compreendendo melhor as dificuldades das crianças presentes nas sessões. Para tal foram realizadas algumas questões de apoio a esta reflexão, com o objetivo de compreender as diferenças entre os vários grupos e o monitorizar as dinâmicas internas de cada grupo, recorrendo a uma grelha de avaliação qualitativa.

### *Procedimentos*

#### Procedimentos de Recolha e Seleção dos Participantes

Na realização do presente estudo, inicialmente procedeu-se ao contacto com os diversos colégios, explicando em que consistia a investigação e marcando reunião com a direção.

Depois da marcação das reuniões, foi redigido o pedido de autorização para a direção da escola (Anexo 5) e elaborado o pedido de autorização para os Encarregados de Educação (Anexo 6).

Após serem concedidas as autorizações por parte dos Encarregados de Educação, foi acordado com cada educador a melhor hora para realizar o pré-teste, e qual o local onde o mesmo seria aplicado, tendo sido garantido o total anonimato e confidencialidade das informações recolhidas.

Antes do pré-teste foi necessário interagir com a turma, criando uma relação com as crianças, brincando com elas nesse período de tempo. A recolha de dados do pré-teste ocorreu pelo investigador, num sítio calmo e sossegado. De forma a recolher melhor os dados foi utilizada uma grelha de avaliação qualitativa onde será anotada a pontuação de cada criança.

Depois da aplicação do pré-teste, as salas foram distribuídas entre Grupo Experimental e Grupo de Controlo. Esta atribuição de uma sala por grupo, em vez da mesma sala ser dividida pelos dois grupos, deveu-se a constrangimentos logísticos, impostos pelos colégios.

As questões a serem utilizadas no Grupo Experimental e no Grupo de Controlo, foram, inicialmente, utilizadas num pequeno grupo de crianças como forma de compreender a dificuldade ou dispersão das respostas numa amostra de sujeitos (Almeida & Freire, 2008). Tendo sido possível assim, através desta pré-testagem, validar se era necessário fazer correções/mudanças/alterações na forma como as questões seriam colocadas (Almeida & Freire, 2008), nomeadamente ao nível do conteúdo e da sua formulação. Após a testagem da entrevista e validação do seu conteúdo, esta assumiu a forma definitiva, a ser aplicada durante o programa.

Na fase experimental, o investigador levou as crianças, em grupos aleatórios de 6/7 elementos, para uma sala à parte, previamente destinada para o efeito, sentando-se no chão em círculo com as crianças. No início de cada sessão eram referidas as regras para a mesma ocorrer: estarem sentados todo o tempo da sessão, caso quisessem pôr alguma questão era necessário colocar o dedo no ar, etc. Era igualmente explicado que não precisavam de se levantar para ver as imagens do livro, após a leitura de cada página as crianças poderiam ver as respetivas imagens.

A história era lida com entoação, tentando manter o máximo possível contacto visual com as crianças, exibindo as imagens no final de cada página e parando duas vezes por

história quando as imagens mostravam as emoções que eram trabalhadas na sessão. Em cada paragem da leitura ocorria uma fase de questionamento recorrendo às perguntas enumeradas anteriormente.

Após cada sessão foi preenchida uma grelha de avaliação qualitativa da mesma, tendo como objetivo a monitorização das sessões, compreensão mais aprofundada das dificuldades das crianças ao longo das sessões e as diferenças intergrupais (Anexo 7) permitindo uma compreensão dos principais aspetos da sessão (e.g. dificuldades, formas de gestão do grupo, influência do investigador, etc.).

Em termos de calendarização das intervenções componentes do programa: o Pré-teste iniciou-se em Novembro de 2016 e decorreu até ao início das férias de natal; as sessões do programa foram desenvolvidos de Janeiro a Março de 2017; e em Abril de 2017 foi realizado o Pós-teste.

## V. Resultados

### *Análise da dimensão Nomeação das emoções:*

A dimensão Nomeação de Emoções foi avaliada através das expressões faciais que representam as emoções básicas (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo). Na tarefa era pedido às crianças que dissessem qual era a emoção que estava representada na expressão facial. A cotação das respostas variou entre 1 (emoção incorreta de valência emocional oposta), 2 (resposta incorreta, mas com a mesma valência emocional) ou 3 (emoção correta).

Na tabela 4 apresentam-se as estatísticas descritivas para o Grupo Experimental e de controlo na dimensão Nomeação, no pré e pós-teste.

*Tabela 4- Média e desvio-padrão no pré e pós-teste, na dimensão Nomeação, nas quatro emoções básicas (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo), no Grupo Experimental e no Grupo de Controlo.*

| <b>Variável</b>      | <b>Grupo Controlo</b> |                 | <b>Grupo Experimental</b> |                 |
|----------------------|-----------------------|-----------------|---------------------------|-----------------|
|                      | Pré-teste             | Pós-teste       | Pré-teste                 | Pós-teste       |
| Emoção Alegria (NA)  | 2.580<br>(.781)       | 2.030<br>(.357) | 2.870<br>(.478)           | 2.540<br>(.503) |
| Emoção Tristeza (NT) | 2.500<br>(.816)       | 2.580<br>(.549) | 2.700<br>(.717)           | 2.940<br>(.302) |
| Emoção Raiva (NR)    | 2.280<br>(.960)       | 2.600<br>(.778) | 2.610<br>(.787)           | 2.930<br>(.381) |
| Emoção Medo (NM)     | 2.130<br>(.992)       | 2.350<br>(.921) | 2.190<br>(.992)           | 2.960<br>(.272) |

\*Entre parênteses estão apresentados os dados do desvio-padrão

A análise da Tabela 4 mostra que as médias do GE são superiores às do GC para todas as emoções.

Tendo em conta constrangimentos na recolha devido às rotinas implementadas no jardim-de-infância, e como o intuito era analisar se as existem diferenças no final da aplicação do programa, utilizamos as análises de covariância (ANCOVA) para cada uma das emoções,

utilizado como variável independente o grupo (experimental/controlado), como covariável os resultados do pré-teste, e como variável dependente os resultados do pós-teste. Tal permitirá controlar eventuais diferenças iniciais.

Verificamos a existência de diferenças estatisticamente significativas no pós-teste para todas as emoções Alegria ( $F(1, 91) = 28.05, p < .001; \eta^2 = .236$ ), Tristeza ( $F(1, 91) = 16.37, p < .001; \eta^2 = .152$ ), Raiva ( $F(1, 91) = 5.07, p = .027; \eta^2 = .053$ ) e Medo ( $F(1, 91) = 21.12, p < .001; \eta^2 = .188$ ), sendo os valores desta prova no pós-teste sempre superiores no Grupo Experimental.

*Análise da dimensão Reconhecimento das Emoções:*

A dimensão Reconhecimento de Emoções foi avaliada através das expressões faciais que representavam as emoções básicas pedindo às crianças que identificassem qual das expressões faciais correspondia à emoção pedida pelo investigador.

Na Tabela 5 apresenta-se as estatísticas descritivas para o GE e o GC na dimensão Reconhecimento, no pré e pós-teste.

*Tabela 5 - Média e desvio-padrão no pré-teste e pós-teste, na dimensão Reconhecimento, nas quatro emoções básicas (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo), no Grupo Experimental e no Grupo de Controlo.*

| Variável             | Grupo Controlo  |                 | Grupo Experimental |                 |
|----------------------|-----------------|-----------------|--------------------|-----------------|
|                      | Pré-teste       | Pós-teste       | Pré-teste          | Pós-teste       |
| Emoção Alegria (RA)  | 2.400<br>(.928) | 2.350<br>(.949) | 2.890<br>(.462)    | 2.930<br>(.381) |
| Emoção Tristeza (RT) | 2.500<br>(.877) | 2.650<br>(.770) | 2.700<br>(.717)    | 2.890<br>(.462) |
| Emoção Raiva (RR)    | 2.500<br>(.877) | 2.800<br>(.608) | 2.630<br>(.784)    | 2.930<br>(.381) |
| Emoção Medo (RM)     | 2.250<br>(.981) | 2.350<br>(.949) | 2.700<br>(.717)    | 2.890<br>(.462) |

\*Entre parênteses estão apresentados os dados do desvio-padrão

Uma análise da Tabela 5 revela que as médias do GE são superiores às do GC para todas as emoções. No pós-teste, os resultados do GE aumentam em todas as emoções excepto para a Alegria onde há até um ligeiro decréscimo das pontuações superior ao verificado no GC. Verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas para as emoções Alegria ( $F(1, 91) = 12.46, p = .001; \eta^2 = .120$ ) e Medo ( $F(1, 91) = 8.59, = .004; \eta^2 = .086$ ).

#### *Análise da dimensão Conhecimento das Causas das Emoções em situações típicas*

A dimensão Conhecimento das Causas das Emoções em situações típicas foi avaliada através da identificação da expressão facial que deveria ser dada ao fantoche perante um cenário/história que é apresentada pelo investigador. Apesar de na escala original ser referido para se considerar a resposta não-verbal, optámos por analisar tanto a resposta não-verbal como uma medida conjunta da resposta verbal e não-verbal.

#### Respostas Não-verbais

Tendo em consideração as respostas não-verbais na dimensão Conhecimento das Causas das Emoções, foram avaliadas as estatísticas descritivas para o Grupo Experimental e de controlo na dimensão Causa das Emoções em situações típicas, nas respostas não-verbais, no pré e pós-teste (Tabela 6).

*Tabela 6- Média e desvio-padrão no pré-teste e pós-teste, na dimensão Causa de Emoções em Situações Típicas, nas respostas não-verbais, nas quatro emoções básicas (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo), no Grupo Experimental e no Grupo de Controlo.*

| Variável             | Grupo Controlo  |                 | Grupo Experimental |                 |
|----------------------|-----------------|-----------------|--------------------|-----------------|
|                      | Pré-teste       | Pós-teste       | Pré-teste          | Pós-teste       |
| Emoção Alegria (CA)  | 2.475<br>(.679) | 2.925<br>(.267) | 2.630<br>(.623)    | 2.963<br>(.191) |
| Emoção Tristeza (CT) | 1.750<br>(.776) | 2.350<br>(.802) | 2.056<br>(.811)    | 2.880<br>(.400) |
| Emoção Raiva (CR)    | 1.775<br>(.768) | 1.950<br>(.714) | 1.880<br>(.771)    | 2.629<br>(.525) |
| Emoção Medo (CM)     | 1.775<br>(.620) | 1.788<br>(.688) | 1.870<br>(.728)    | 2.630<br>(.653) |

\*Entre parênteses estão apresentados os dados do desvio-padrão

Uma análise à Tabela 6 revela que as médias do GE são, tendencialmente, superiores às do GC para todas as emoções. Nos dois grupos do pré para o pós-teste pode-se verificar que, de um modo geral, há um aumento para todas as situações, embora este seja residual para o Medo no GC. Contudo, apesar deste aumento em geral ser normal, ele é mais expressivo no GE do que no de controlo, com exceção da Alegria que se apresenta diferente.

Verificámos a existência de diferenças estatisticamente significativas para as emoções Tristeza ( $F(1, 91) = 15.71, p < .001; \eta^2 = .147$ ), Raiva ( $F(1, 91) = 27.56, p < .001; \eta^2 = .232$ ), e o Medo ( $F(1, 91) = 35.53, p < .001; \eta^2 = .281$ ).

#### Análise conjunta das respostas verbais e não-verbais

Nesta análise considerámos não só o índice referido na análise anterior (apontar a expressão facial do fantoche face a cada situação) como também a verbalização da emoção básica que a criança referia escolher.

A dimensão Conhecimento da Causa das Emoções em Situações Típicas, analisando a média das respostas verbais e não-verbais, foi avaliada através de uma medida conjunta das escolhas das expressões faciais que representavam as emoções básicas (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo) pedindo às crianças que apontassem para a expressão facial que o fantoche teria numa determinada situação, e a emoção que a criança dizia que iria escolher.

Na Tabela 7 apresentam-se as estatísticas descritivas para o GE e de GC na dimensão Conhecimento da Causa das Emoções em situações típicas, na medida conjunta de respostas verbais e não-verbais, no pré e pós-teste.

Tabela 7- Média e desvio-padrão no pré-teste e pós-teste, na dimensão Causa de Emoções em Situações Típicas, média de respostas verbais e não-verbais, nas quatro emoções básicas (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo), no Grupo Experimental e no Grupo de Controle.

| Variável             | Grupo Controle  |                 | Grupo Experimental |                 |
|----------------------|-----------------|-----------------|--------------------|-----------------|
|                      | Pré-teste       | Pós-teste       | Pré-teste          | Pós-teste       |
| Emoção Alegria (CA)  | 2.418<br>(.626) | 2.519<br>(.191) | 2.569<br>(.641)    | 2.745<br>(.309) |
| Emoção Tristeza (CT) | 1.818<br>(.742) | 2.275<br>(.740) | 2.079<br>(.771)    | 2.875<br>(.411) |
| Emoção Raiva (CR)    | 1.750<br>(.660) | 1.912<br>(.713) | 1.866<br>(.747)    | 2.639<br>(.509) |
| Emoção Medo (CM)     | 1.675<br>(.549) | 1.756<br>(.649) | 1.829<br>(.680)    | 2.648<br>(.619) |

\*Entre parênteses estão apresentados os dados do desvio-padrão

No pós-teste os resultados do GE e do GC aumentam para todas as emoções. É de salientar um aumento mais acentuado no GE, e embora na emoção Alegria seja menos expressivo também estes evoluem no pós-teste. Verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas para todas as emoções, Alegria ( $F(1, 91) = 15.07, p < .001; \eta^2 = .142$ ), Tristeza ( $F(1, 91) = 22.77, p < .001; \eta^2 = .200$ ), Raiva ( $F(1, 91) = 32.30, p < .001; \eta^2 = .262$ ) e o Medo ( $F(1,91)=43.26, p < .001; \eta^2 = .322$ ).

Em síntese, no Conhecimento das Causas das Emoções as crianças do GE demonstraram um aumento mais expressivo do que as crianças do GC. Sendo que a emoção Alegria é a única que só apresenta diferenças estatísticas significativas nos resultados quando avaliada pela medida conjunta das respostas verbais e não-verbais.

### Resumo dos resultados

A eficácia do programa é encontrada em todas as dimensões avaliadas do conhecimento das emoções, demonstrando diferenças estatisticamente significativas entre os

dois grupos para a maioria das emoções. De salientar que em algumas as crianças atingem o máximo de pontuação da escala.

Esta eficácia foi mais saliente na dimensão *Nomeação das emoções e conhecimento das causas das emoções*, onde existem diferenças estatisticamente significativas para todas as emoções, e teve menos impacto na dimensão *Reconhecimento das emoções*, apenas se verificando diferenças estatisticamente significativas para as emoções Alegria e Medo.

#### *Análise dos efeitos do programa em função da idade*

Uma vez que integravam no Grupo Experimental crianças de 3, 4 e 5 anos procurou-se também verificar se os efeitos do programa eram diferentes em função da idade.

#### Nomeação das emoções em função da idade

Efetuiu-se a análise para cada uma das emoções no GE, procedendo-se à comparação da evolução nas idades três, quatro e cinco anos, no pré-teste e pós-teste. Na Tabela 8 apresentam-se as estatísticas descritivas para o GE na dimensão Nomeação, nas idades 3, 4 e 5 anos, no pré e pós-teste.

*Tabela 8- Média e desvio-padrão no pré-teste e pós-teste, na dimensão Nomeação, nas quatro emoções básicas (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo), no Grupo Experimental.*

| Variável          | 3 anos           |                  | 4 anos           |                  | 5 anos           |                  |
|-------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
|                   | Pré-teste        | Pós-teste        | Pré-teste        | Pós-teste        | Pré-teste        | Pós-teste        |
| Alegria (NA)      | 2.740<br>(.653)  | 2.370<br>(.496)  | 2.890<br>(.471)  | 2.440<br>(.551)  | 3.000<br>(<.001) | 2.820<br>(.393)  |
| Tristeza (NT)     | 2.580<br>(.838)  | 2.840<br>(.501)  | 2.670<br>(.767)  | 3.000<br>(<.001) | 2.880<br>(.485)  | 3.000<br>(<.001) |
| Emoção Raiva (NR) | 2.160<br>(1.015) | 2.890<br>(.459)  | 2.720<br>(.669)  | 3.000<br>(<.001) | 3.000<br>(.001)  | 2.880<br>(.485)  |
| Emoção Medo (NM)  | 1.840<br>(1.015) | 3.000<br>(<.001) | 2.000<br>(1.029) | 3.000<br>(<.001) | 2.760<br>(.664)  | 2.880<br>(.485)  |

\*Entre parênteses estão apresentados os dados do desvio-padrão

Uma análise da Tabela 8 mostra que as médias, no GE, aumentam consoante a idade para todas as emoções, existindo um aumento muito acentuado no grupo de crianças mais velhas muito próximo da pontuação máxima da escala.

No pós-teste, os resultados aumentam em todas as emoções para todas as idades, exceto na emoção Alegria para as três idades, e a emoção Raiva para as crianças com cinco anos. Existem várias emoções que no pré-teste atingem a pontuação máxima da escala.

Verificámos a existência de diferenças estatisticamente significativas unicamente para a emoção Alegria ( $F(2, 50) = 4.16, p = .021; \eta^2 = .143$ ).

### Reconhecimento das emoções consoante a idade

Na Tabela 9 apresentam-se as estatísticas descritivas para o GE na dimensão Reconhecimento, nas idades 3, 4 e 5 anos, no pré e pós-teste.

*Tabela 9- Média e desvio-padrão no pré-teste e pós-teste, na dimensão Reconhecimento, nas quatro emoções básicas (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo), no Grupo Experimental.*

| Variável             | 3 anos          |                 | 4 anos           |                  | 5 anos          |                  |
|----------------------|-----------------|-----------------|------------------|------------------|-----------------|------------------|
|                      | Pré-teste       | Pós-teste       | Pré-teste        | Pós-teste        | Pré-teste       | Pós-teste        |
| Emoção Alegria (NA)  | 2.890<br>(.459) | 2.790<br>(.631) | 2.890<br>(.471)  | 3.000<br>(<.001) | 2.880<br>(.485) | 3.000<br>(<.001) |
| Emoção Tristeza (NT) | 2.370<br>(.995) | 2.680<br>(.749) | 3.000<br>(<.001) | 3.000<br>(<.001) | 2.760<br>(.664) | 3.000<br>(<.001) |
| Emoção Raiva (NR)    | 2.370<br>(.995) | 2.790<br>(.631) | 2.670<br>(.767)  | 3.000<br>(<.001) | 2.880<br>(.485) | 3.000<br>(<.001) |
| Emoção Medo (NM)     | 2.580<br>(.838) | 2.680<br>(.749) | 2.780<br>(.647)  | 3.000<br>(<.001) | 2.760<br>(.664) | 3.000<br>(<.001) |

\*Entre parênteses estão apresentados os dados do desvio-padrão

Uma análise da Tabela 9 revela que, no pós-teste os resultados, no GE aumentam em todas as emoções consoante a idade. É de salientar um aumento acentuado na maioria das emoções e que nos 4 e 5 anos todas as emoções atingem a pontuação máxima da escala.

Verificámos que não existem diferenças estatisticamente significativas para nenhuma das emoções.

Causa das emoções em situações típicas consoante a idade:

Igualmente, aos resultados iniciais, avaliamos para o grupo de alunos por idades (3, 4 e 5 anos), para o Conhecimento das Causas das Emoções em situações típicas para as respostas não-verbais e para a medida conjunta de respostas verbais e não-verbais.

Respostas não-verbais:

Na Tabela 10 apresentam-se as estatísticas descritivas para o GE na dimensão Conhecimento da Causa das Emoções em situações típicas, nas respostas não-verbais, nas idades 3, 4 e 5anos, no pré e pós-teste.

*Tabela 10- Média e desvio-padrão no pré-teste e pós-teste, na dimensão Nomeação, nas quatro emoções básicas (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo), no Grupo Experimental.*

| Variável             | 3 anos          |                 | 4 anos          |                  | 5 anos          |                  |
|----------------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|
|                      | Pré-teste       | Pós-teste       | Pré-teste       | Pós-teste        | Pré-teste       | Pós-teste        |
| Emoção Alegria (NA)  | 2.421<br>(.769) | 2.895<br>(.315) | 2.556<br>(.616) | 3.000<br>(<.001) | 2.941<br>(.243) | 3.000<br>(<.001) |
| Emoção Tristeza (NT) | 1.737<br>(.806) | 2.763<br>(.482) | 2.167<br>(.786) | 3.000<br>(<.001) | 2.294<br>(.772) | 2.882<br>(.485)  |
| Emoção Raiva (NR)    | 1.500<br>(.601) | 2.368<br>(.597) | 2.000<br>(.840) | 2.778<br>(.428)  | 2.176<br>(.728) | 2.765<br>(.437)  |
| Emoção Medo (NM)     | 1.631<br>(.760) | 2.263<br>(.733) | 1.833<br>(.786) | 2.778<br>(.548)  | 2.176<br>(.529) | 2.882<br>(.485)  |

\*Entre parênteses estão apresentados os dados do desvio-padrão

Uma análise da Tabela 10 mostra que as médias aumentam em relação à idade para todas as emoções. No pós-teste os resultados, no Grupo Experimental, todas as emoções aumentam muito acentuadamente consoante a idade, salientando que algumas atingem a pontuação máxima da escala.

Como para as três idades existem diferenças iniciais no pré-teste, optámos por realizar análises de covariância (ANCOVA) para cada uma das emoções, utilizando como variável independente idades dos três grupos (3 anos / 4 anos / 5 anos), como covariável os resultados do pré-teste e como variável dependente os resultados do pós-teste.

Verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas unicamente para a emoção Medo ( $F(2, 50) = 2.02, p = .007; \eta^2 = .180$ ).

Análise conjunta das respostas verbais e não-verbais:

Na Tabela 11 apresentam-se as estatísticas descritivas para o GE na dimensão Conhecimento das Causa das emoções em situações típicas, analisando conjuntamente as respostas verbais e não-verbais, nas idades 3, 4 e 5 anos, no pré e pós-teste.

*Tabela 11- Média e desvio-padrão no pré-teste e pós-teste, na dimensão Nomeação, nas quatro emoções básicas (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo), no Grupo Experimental.*

| Variável             | 3 anos          |                 | 4 anos          |                  | 5 anos          |                 |
|----------------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|
|                      | Pré-teste       | Pós-teste       | Pré-teste       | Pós-teste        | Pré-teste       | Pós-teste       |
| Emoção Alegria (NA)  | 2.329<br>(.764) | 2.579<br>(.364) | 2.472<br>(.629) | 2.819<br>(.240)  | 2.941<br>(.243) | 2.853<br>(.235) |
| Emoção Tristeza (NT) | 1.855<br>(.704) | 2.750<br>(.507) | 2.111<br>(.814) | 3.000<br>(<.001) | 2.294<br>(.771) | 2.882<br>(.485) |
| Emoção Raiva (NR)    | 1.487<br>(.592) | 2.395<br>(.567) | 1.972<br>(.776) | 2.778<br>(.428)  | 2.176<br>(.728) | 2.765<br>(.437) |
| Emoção Medo (NM)     | 1.618<br>(.658) | 2.263<br>(.733) | 1.861<br>(.724) | 2.778<br>(.548)  | 2.029<br>(.624) | 2.941<br>(.243) |

\*Entre parênteses estão apresentados os dados do desvio-padrão

Analisando a Tabela 11 revela-se que, no pós-teste os resultados, no GE, aumentaram de forma substancial em todas as emoções consoante a idade.

Optámos por realizar análises de covariância (ANCOVA) para cada uma das emoções, utilizando como variável independente idades dos três grupos (3 anos / 4 anos / 5 anos), como covariável os resultados do pré-teste e como variável dependente os resultados do pós-teste.

Verificámos que existem diferenças estatisticamente significativas para a emoção Alegria ( $F(2, 50) = 3.20, p = .049; \eta^2 = .113$ ) e a emoção Medo ( $F(2,50) = 6.87, p = .002; \eta^2=.216$ ).

## VI. Discussão

Sabe-se hoje em dia que a leitura de histórias está associada a variados benefícios no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, desde competências de literacia (e.g. Mol & Bus, 2011), até matemática (e.g. Capraro & Capraro, 2006) e ainda ao nível das competências emocionais (e.g. Cabral, 2016; Alvez, 2007).

Tendo isso em consideração, tem-se procurado promover a sua frequência e aplicação nas práticas de qualidade, através de diversas estratégias mesmo no âmbito das políticas educativas, como é o caso do Plano Nacional de Leitura (PNL, 2017). O uso da leitura de histórias, uma prática presente em contextos educativos, que já faz parte das suas rotinas, nomeadamente em contextos de educação pré-escolar para o desenvolvimento de outras competências (Allor, McCathren, 2003; Beauchat, Blamey, & Walpole, 2009; Gonzalez et al., 2013).

Deste modo tivemos como objetivo principal organizar uma intervenção para o desenvolvimento do conhecimento das emoções (*nomear, reconhecer e conhecimento da causa* das emoções), contextualizada por contos infantis, com crianças em idade pré-escolar, e compreender o seu impacto antes e depois da intervenção. Tentámos assim, partir de ferramentas habitualmente presentes em sala de aula, os livros de contos infantis, e verificar se usando estratégias de questionamento e reflexão era possível promover um melhor conhecimento das crianças na sua identificação e caracterização. Tendo como partida essas histórias, e focando especificamente as emoções abordadas (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo).

As estratégias de questionamento têm sido identificadas como importantes para a promoção de diferentes conhecimentos a partir da leitura de histórias (e.g. Gonzalez et al, 2013; Rahill & Teglassi, 2003). Assim estas foram implementadas, tanto no GE como no GC,, mas com enfoques distintos.

Com o GE, elas foram direcionadas para a criança identificar e interpretar os “sinais sociais”. Promove-se assim a reflexão de forma contextualizada, identificando o problema e compreendendo o mundo interno da personagem, explorando as suas emoções e intenções, para depois as próprias crianças refletirem sobre essas emoções nelas próprias. Comparativamente, no GC as questões colocadas focavam-se nos acontecimentos e desenrolar da história.

No final das 8 sessões de leitura de histórias e respetivo questionamento, pudemos constatar diferenças significativas entre as crianças dos dois grupos sobre vários aspetos relativos à Nomeação, ao Reconhecimento e conhecimento da causa das emoções.

No que se refere ao *nomear as emoções* constatámos existirem diferenças estatisticamente significativas para todas as emoções básicas. Este resultado corrobora os estudos de Smiley e Huttenlocher (1989, cit. por Machado et al., 2012) que referem a importância da utilização de expressões faciais em contexto e, a descrição de acontecimentos que originam a emoção para as crianças terem uma Nomeação das emoções mais correta. Esta utilização de expressões faciais esteve presente através das ilustrações das histórias, permitindo realçar as mesmas no decorrer das sessões, potencializando nas crianças a compreensão e desenvolvimento desta competência.

Estudos de Beck e McKeown (2001) sugerem a relevância do questionamento para criar momentos reflexivos onde são envolvidas todas as crianças para um conhecimento mais profundo da história permitindo-lhes serem ativas na construção de significado. Estes autores referem a importância destes momentos de leitura “*em voz alta*” principalmente em crianças mais pequenas onde a sua competência auditiva ultrapassa a sua capacidade de Reconhecimento das palavras, permitindo assim recorrer a um texto com maior complexidade.

Em termos de características do questionamento, para este ser mais eficaz, é sublinhado a utilização da discussão das ideias centrais da história, o desenvolver de trabalho ao longo da história em vez de esta só ser debatida no final e, o envolver as crianças em momentos reflexivos que lhes permitam a oportunidade de debater as suas ideias (Beck & McKeown, 2001).

Os resultados do pré-teste, vão ao encontro de estudos como Machado et al. (2012) que demonstram que as tarefas relativamente à emoção Alegria apresentam ser mais fáceis para as crianças seguindo-se as tarefas de Tristeza e Raiva e, por último, a emoção Medo. Segundo Borke (1971, cit. por Machado et al., 2012), a evolução da criança na Nomeação das emoções inicia-se através da distinção entre a emoção Alegria e as emoções negativas – o que justificaria a emoção Alegria ter a média de respostas mais alta em ambos os grupos no pré-teste.

Do pré-teste para o pós-teste é possível analisar que todas as médias aumentam, com exceção da emoção Alegria que diminui. A descida, nesta última emoção, é menos acentuada no pós-teste no GE. Estes resultados não vão ao encontro da literatura, contudo poderão ser explicados pela análise qualitativa das sessões.

A análise qualitativa das sessões ocorreu através das grelhas de avaliação das mesmas. Quando as crianças foram questionadas quanto ao que estava a acontecer, de forma a poderem nomear a emoção, estas demonstraram maior facilidade nas emoções Tristeza e Raiva, referindo rapidamente consequências da emoção “*está a chorar*”, “*está zangada*” facilitando o debate para chegar à resposta da emoção - embora existiram inicialmente algumas trocas destas duas emoções por parte das crianças.

Posteriormente, passou-se à emoção Medo, tendo algumas vezes sido necessário dar pistas de contexto que levassem a pensar sobre esta emoção, referindo inicialmente as alterações às expressões faciais e não se centrando na identificação da emoção propriamente.

Por fim, a emoção Alegria apresentou obstáculos às crianças, que mesmo com ajuda, tinham dificuldade em nomear/definir esta emoção, pois utilizavam expressões como “*está bem*” ou “*está feliz*”, sendo mais difícil refletir mesmo em interação social e com pistas contextuais, necessitando que o investigador fornecesse mais pistas e fizesse questões mais diretivas para apoiar a reflexão.

Esta conclusão sustenta a nossa questão de investigação, na qual o GE, onde se utiliza uma história infantil para apoiar o desenvolvimento desta competência emocional promovendo a reflexão através da interação social, evolui mais na dimensão *Nomeação das emoções* do que o GC, onde apenas era lida a história e feitas questões de interpretação do texto.

No seguimento da análise realizada, avaliou-se a dimensão *Reconhecimento* das emoções e verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas para as emoções Alegria e Medo, e não estatisticamente significativas para as restantes.

No que diz respeito às emoções Tristeza e Raiva, onde as diferenças entre o GC e o GE não são estatisticamente significativas, é de salientar que as mesmas aumentam do pré para o pós-teste, sendo o aumento maior no GE do que no GC. É de salientar que o GE tem médias muito próximas da nota máxima da escala no pós-teste, podendo existir um efeito de teto,

condicionando a evolução, que não permite que as diferenças entre os grupos sejam estatisticamente significativas nestas emoções.

Na análise qualitativa através das grelhas de avaliação das sessões, quando é perguntado às crianças “já viram a cara dela?” e “o que ... (personagem) está a sentir?”, de forma a poderem reconhecer a emoção, estas demonstram maior facilidade no Reconhecimento das emoções Alegria e Medo do que das emoções Tristeza e Raiva após ser exposto o contexto. Indo ao encontro da literatura que refere erros sistemáticos e típicos entre a emoção Tristeza e Raiva (Widen & Russel, 2008; Russel & Widen, 2003; Denham & Couchoud, 1990, cit. por Machado et al., 2012). Podendo indicar que apesar da existência do efeito teto para as diferenças entre grupos poderem ser estatisticamente significativa, provavelmente seria necessário mais tempo de intervenção para este tipo de dificuldades serem ultrapassadas.

Esta conclusão sustenta parcialmente a nossa hipótese, na qual o Grupo Experimental onde se utiliza uma história tradicional para apoiar o desenvolvimento desta competência emocional promovendo a reflexão através da interação social, evolui mais na dimensão *Reconhecimento das emoções* do que o Grupo de Controlo, onde apenas era lida a história e feitas questões de interpretação do texto.

Para a população portuguesa a dimensão *Reconhecimento* das emoções tem maior facilidade do que a dimensão *Nomeação* das emoções, o que vai de acordo com outros estudos como o de Denham (2007) e Denham & Couchoud (1990, cit. por Machado et al., 2012). O mesmo pode-se observar no presente estudo, sendo que na dimensão *Reconhecimento* os dois grupos já apresentam no pré-teste respostas mais altas, podendo justificar o facto de nesta dimensão as crianças não terem evoluído tanto, não permitindo que sejam estatisticamente significativas as diferenças entre os grupos.

Relativamente ao *conhecimento das causas* das emoções optámos por analisar tanto as respostas não-verbais como uma medida conjunta da respostas verbais e não-verbais, pois verificou-se algumas inconsistências nas respostas das crianças, tentando assim compreender se existiriam diferenças se analisássemos esta variável de duas formas diferentes.

De um modo geral os resultados foram no mesmo sentido, demonstrando diferenças estatisticamente significativas para todas as emoções, com a exceção da emoção Alegria que só na análise da medida conjunta das respostas verbais e não-verbais se apresenta

estatisticamente significativa. Tal poderá indicar que ao associarmos dois tipos de indicadores, esta medida pode ter-se tornado mais “forte” para diferenciar os conhecimentos das causas das emoções e que que algumas crianças escolhem a expressão facial errada, contudo, verbalizam a emoção correta.

Estes resultados vão ao encontro de estudos que referem a evolução desta dimensão iniciar-se através da compreensão dos aspetos públicos observáveis (como por exemplo a expressão facial), causas das situações e efeito das recordações, passando para a compreensão da natureza mental das emoções (desejos ou crenças), evoluindo para a compreensão que diferentes pessoas podem ter diferentes emoções numa mesma situação (Machado et al., 2012).

Na avaliação qualitativa das sessões na dimensão *conhecimento das causas das emoções* quando as crianças respondiam às questões “a ... (personagem) sente-se assim porque?”, “e a vocês? O que vos faz sentir assim?” e, por último, “o que fazem depois?” as crianças, na primeira sessão sobre cada emoção demonstraram mais dificuldade na compreensão da causa da emoção. Após auxílio do investigador, as crianças conseguem ultrapassar as suas dificuldades, referindo na sua maioria momentos com a sua família. Nas últimas sessões foi notória a sua evolução, demonstrando maior facilidade nesta dimensão.

#### *Efeitos da intervenção em função do grupo etário*

O desenvolvimento das emoções ocorre ao longo do crescimento através da maturação neurológica, da experiência pessoal e da cultura a que o indivíduo pertence (Camras et al., 1993) sendo que vários autores descrevem o desenvolvimento da Nomeação, Reconhecimento e conhecimento da causa das emoções por faixas etárias (Widen & Russel, 2008; Denham, 2007; Russel & Widen, 2003).

Sendo assim é pertinente analisar os resultados, à luz da literatura, por idades de forma a compreender a evolução das mesmas, compreendendo se existiram benefícios mais específicos em cada idade.

Na comparação das idades, no Grupo Experimental, a análise da dimensão *nomear as emoções* demonstra diferenças estatisticamente significativas apenas para a emoção Alegria. Na dimensão *Reconhecimento das emoções* não existiram diferenças estatisticamente

significativas para qualquer das emoções consoante a idade. No *conhecimento das causas das emoções*, se só tivermos em consideração as respostas não-verbais só é estatisticamente significativo para a emoção Medo; contudo, se tivermos em consideração a medida conjunta das respostas verbais e não-verbais torna-se estatisticamente significativo para a emoção Medo e Alegria.

Verificámos que a diferença na *Nomeação* da emoção Alegria é contrária ao esperado, diminuindo do pré-teste para o pós-teste. A literatura refere que a utilização do rótulo verbal iniciasse na emoção de valência positiva (Widen & Russel, 2003) seria, consequentemente de esperar que a mesma aumentasse com a idade e que não diminuísse. Tal poderá dever-se à necessidade de apoio à reflexão que foi referido anteriormente na análise qualitativa das sessões. As crianças do GE tiveram bastantes dificuldades na Nomeação desta emoção pois descreviam-na como felicidade ou “*estar bem*” não distinguindo da emoção Alegria, mesmo com apoio de pistas contextuais e questões do investigador.

A diminuição da média de respostas da emoção Alegria na dimensão *Nomeação das emoções* ocorreu em todas as idades, sendo mais acentuada nas crianças mais novas e mais ténue nas crianças mais velhas. Tal parece ir ao encontro dos estudos de Machado et al. (2008), com crianças mais novas. Estes referem que a conceptualização de todas as emoções se inicia em categorias diferenciadas, podendo contribuir para pequenas diferenças que não são estatisticamente significativas no nosso estudo.

Contudo, excetuando a emoção Alegria e a emoção Raiva nos cinco anos, todas as outras emoções aumentam, no GE, do pré para o pós-teste, o que significa que o programa tem impacto na Nomeação em todas as idades, chegando muitas delas à pontuação máxima da escala e com um desvio padrão bastante reduzido.

No que se refere à dimensão *Reconhecimento das emoções*, excetuando a emoção Alegria. Todas as emoções aumentam do pré-teste para o pós-teste, sendo que aos 4 e 5 anos, todas as emoções atingem o máximo de pontuação da escala, com o desvio padrão mais reduzido. Na emoção Alegria tal não ocorre nos três anos, o que se poderá justificar pela referida dificuldade das crianças na sua Nomeação/descrição.

Na avaliação da dimensão *conhecimento da causa das emoções*, tendo em consideração apenas as respostas não verbais, a única emoção com diferenças significativas entre os grupos é a emoção Medo. Contudo, se considerarmos a *medida conjunta das*

*respostas* (respostas não-verbais e respostas verbais) verificam-se diferenças estatisticamente significativas para as emoções Alegria e Medo.

Na comparação entre as respostas não-verbais e a medida conjunta das respostas não-verbais e respostas verbais, é possível compreender que a emoção Alegria só é estatisticamente significativa nesta última dimensão, o que poderá indicar que algumas crianças escolheram a expressão facial errada apesar de verbalmente indicarem a emoção correta.

Na análise destas dimensões sobressaem duas prováveis justificações para as diferenças entre as idades não serem estatisticamente significativas. O facto da dimensão Reconhecimento das emoções já ter pontuações elevadas no pré-teste, pode originar um efeito teto, já mencionado anteriormente - dado que a maioria atinge a pontuação máxima da escala. Outra justificação poderá passar pela dificuldade na Nomeação e Reconhecimento da emoção Alegria, referida na avaliação qualitativa. Onde as crianças cometem erros, dado confundirem a emoção Alegria com “*estar bem*” ou “*estar feliz*”.

É possível observar uma grande evolução nos sujeitos independentemente da idade, sendo necessários estudos futuros onde esta variável fosse controlada, para compreender mais profundamente a eficácia do programa em função da idade.

#### *Implicações do estudo:*

Estes resultados alertam-nos para a necessidade de intervir junto dos educadores apoiando na sua reflexão sobre a sua prática educativa, valorizando o que as crianças já sabem e potenciando o desenvolvimento dessas competências. Este estudo demonstra que trabalhar esta competência através de histórias infantis tem um impacto bastante significativo no conhecimento das emoções (nomear, reconhecer e conhecimento da causa das emoções) nas crianças em idade pré-escolar. Não exige dos educadores competências muito diferentes do que estes já possuem, sendo um programa de fácil aplicação e integrado nas rotinas da sala, introduzindo outro sentido à ação, com mais intencionalidade na sua intervenção (OCEPE, 2016).

Sabe-se, igualmente, que programas que apoiem o desenvolvimento da competência emocional têm impacto no clima de sala de aula e nas suas interações sociais, demonstrando a importância do desenvolvimento das emoções nesse contexto (Jennings & Greenberg, 2009),

pois permitem expressar as emoções de forma apropriada e compreender as emoções do outro (Denham, 2007).

O programa de intervenção que foi desenvolvido baseia-se nos estudos anteriormente mencionados. Como principais características refere-se à utilização de histórias infantis como instrumento promovendo, com o apoio do questionamento, momentos de reflexão sobre as emoções em pequeno grupo.

Enquanto pontos fortes do programa destacam-se:

- este basear-se em atividades prazerosas para a criança;
- a sua facilidade de implementação em termos de recursos;
- a sua acessibilidade em termos de competências do educador;
- existirem maiores evoluções no GE, também descrita nas avaliações qualitativas;
- em poucas sessões denotar-se uma grande evolução dos resultados;
- adaptabilidade do programa as rotinas quotidianas da sala de aula.

Embora os resultados do programa sejam satisfatórios, consideramos a necessidade de, em estudos futuros, utilizar uma amostra mais diversificada relativamente às idades e ao género - permitindo uma análise estatística de comparação entre GC e GE - e, multiplicar o número de sessões, dando uma maior ênfase dimensão Reconhecimento das emoções.

Cumpramos realçar que a utilização de grelhas de avaliação qualitativas das sessões como metodologia complementar foi fundamental para contextualizar alguns dos dados, uma vez que é possível perceber quais as emoções que as crianças demonstravam mais dificuldade para além de ser um instrumento necessário para regular as sessões servindo como uma ferramenta para anotar dificuldades do investigador na gestão do grupo e quais as crianças que necessitavam de mais ajuda monitorizando de sessão para sessão.

## VII. Considerações finais

O programa apresentado utiliza os contos infantis como ferramenta para desenvolver o conhecimento das emoções utilizando estratégias de questionamento e de reflexão em pequeno grupo. A interação entre pares promovida no contexto da leitura de contos infantis é potencializadora do desenvolvimento emocional das crianças, não sendo para tal necessário formação adicional.

Constatámos que o programa teve um impacto evidente nas dimensões Nomeação, Reconhecimento das emoções e no conhecimento da causa das emoções. Utilizando estratégias simples, promovendo a reflexão das crianças através do questionamento dos contos infantis e da interação com pares com opiniões diferentes. Neste processo, o educador torna-se um “*scaffold*” no desenvolvimento do conhecimento das emoções, apoiando o debate que se cria na procura da resposta às questões por parte do grupo.

Mediante o referido, é possível depreender conclusões para a intervenção educacional. Na intervenção com educadores que trabalhem com crianças destas idades é importante, tendo em consideração estes resultados, estes serem apoiados no aperfeiçoamento das suas competências de gestão de grupo. Através delas é possível o adulto criar momentos de reflexão, onde a interação entre pares e o debate de ideias tenham destaque, dando outra intencionalidade educativa às práticas já utilizadas na rotina de sala de aula.

No decorrer da presente investigação deparámo-nos com algumas limitações, nomeadamente, as idades não estarem distribuídas equitativamente pelo Grupo Experimental e pelo Grupo de Controlo, o que só permitiu uma análise por idade nas crianças que pertenciam ao primeiro.

Outra variável que poderia ser distribuída uniformemente é o género, para compreender se o mesmo interfere com o conhecimento das emoções e com a eficácia do programa. Os estudos indicam alguns dados contraditórios, alguma literatura demonstra que na dimensão Reconhecimento das emoções através de expressões faciais, existe um favoritismo do género feminino face ao masculino, referindo como explicação que as mulheres são mais expressivas nas explicações das suas experiências emocionais, promovendo um maior desenvolvimento deste tipo de competências (Strayer, 1986). Adicionalmente, estudos como McClure (2000) referem a mesma capacidade na descodificação de emoções através de expressões faciais.

Contudo, estudos como os de Saarni (1999, cit. por Riquelme et al., 2013), realizados especificamente com crianças em idade pré-escolar e escolar, demonstram não existirem diferenças consoante o género na descodificação de características não-verbais, como as expressões faciais. Outros estudos, como o de Denham e Couchoud (1990, cit. por Machado et al., 2012), com crianças em idade pré-escolar, demonstram diferenças significativas exclusivamente no que refere à emoção Medo.

A articulação desta capacidade com o desenvolvimento ao longo do crescimento é outro eixo de investigação possível, pois estes estudos demonstram resultados contraditórios perante diversas dimensões do conhecimento das emoções, tornando-se uma variável pertinente para explorar em investigação futura.

Para além destas variáveis, poderá expandir-se, em estudos futuros, para uma maior abrangência de outros ciclos, compreendendo o desenvolvimento do conhecimento das emoções ao longo do tempo para além do impacto do programa em diferentes faixas etárias. Nesse caso, abrangendo idades diversificadas seria importante compreender outras emoções para além das trabalhadas neste estudo.

A realização de estudos idênticos a este, tendo em consideração as limitações supramencionadas, poderiam igualmente incluir uma dimensão que foi excluída deste estudo, a descentração afetiva. Compreender se as crianças desenvolvem a sua capacidade de distanciar as suas próprias emoções das emoções da personagem, particularmente quando são emoções opostas numa mesma situação.

A investigação, neste âmbito está longe de se esgotar, principalmente no que concerne a planos de intervenção. O presente estudo teve, de certa forma, a intenção de contribuir para a investigação existente neste âmbito. Pelo exposto, este trabalho representa mais um alicerce para as investigações que têm vindo a demonstrar a importância do desenvolvimento emocional na sala de aula, e refere a importância de intervir junto dos educadores na implementação destas metodologias.

## VIII. Referências

- Albanese, O., Stasio, S., Chiacchio, C., Fiorilli, C., & Pons, F. (2010). Emotion comprehension: The impact of nonverbal intelligence. *The Journal of Genetic Psychology, 171*, 101-115. doi: 10.1080/00221320903548084
- Almeida, A. (1999). *A emoção na sala de aula*. São Paulo: Papirus.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Allor, J., & Mccathren, R. (2003). Developing emergent literary skills through storybook reading. *Intervention in School and Clinic, 39*, 72-79 doi: 10.1177/10534512030390020201
- Alves, H. (2007). *Utilização de contos de fadas e atividades simbólicas na compreensão de crianças vítimas de violência*. Dissertação de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos.
- Aronfreed, J. (1968). *Conduct and conscious: The socialization of internalized control over behavior*. Nova Iorque: Academic Press.
- Beauchat, K., Blamey, K., & Walpone, S. (2009). Building preschool children's language and literacy one storybook at a time. *The Reading Teacher, 63*, 26-39. doi:10.1598/RT.63.1.3
- Beck, I., & McKeown, M. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *International Reading Association, 55*, 10-20.
- Belet, S., & Dal, S. (2010). The use of storytelling to develop the primary school students' critical reading skill: The primary education pre-service teachers' opinions. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 9*, 1830-1834. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.12.409
- Biegler, L. (1998). *Implementing dramatization as an effective storytelling method to increase comprehension*. Tese de Mestrado, Kean University.
- Bronfenbrenner, U.(1996). *The ecology of human development*. London: Harvard University Press

- Bullock, M., & Russell, J. (1986). Concepts of emotion in developmental psychology. In C. Izard & P. Read (eds.), *Measuring emotions in infants and children*. Cambridge, England: Cambridge University Press. (203-237).
- Cabral, I. (2016). *Uso da literacia infantil para o desenvolvimento de capacidades emocionais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. ISPA.
- Camras, L., Holland, E., & Patterson, M. (1993). Facial expression, in M. Lewis e J. Haviland (eds.), *Handbook of emotions*, Nova Iorque: The Guilford Press.
- Campos, J., Campos, R., & Barrett, K. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25, 394-402.
- Caprano, R., & Caprano, M. (2006). Are you really going to read us a story? Learning geometry through children's mathematics literature. *Reading Psychology*, 27, 21-36. doi:10.1080/02702710500468716
- Cole, P., Dennis, T., Smith-Simon, K., & Cohen, R. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18, 324- 352. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00503x
- Denham, S. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain & Behavior*, 9, 1-48.
- Denham, S., Bassett, H., Way, E., Mincic, M, Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: self –regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition and Emotion*, 26, 667-679. doi: 10.1002/icd.1840
- Denham, S. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: contextual validation, *Child Development*, 57, 194-201. doi: 00093920/86/5701-00101.00
- Denham, S. A., & Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year-old. *Journal of School Psychology*, 34, 225-245.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and emotion*, 6, 169-200.
- El'koninova, L. (2001). Fairy-tale semantics in the play of preschoolers. *Journal of Russian and east European Psychology*, 39, 66-87.

- Fernández-Sánchez, M., Quintanilla, L., & Giménez-Dasí, M. (2015). Thinking motions with two-year-old children: An educational programme to improve emotional knowledge in young preschoolers. *Culture and Education*, 24, 802-838. doi: 10.1080/11356405.2015.1089385
- Figuroa-Sánchez, M. (2008). Building emotional literacy: Groundwork to early learning. *Childhood Education*, 84, 301-304. doi: 10.1080/00094056.2008.10523030
- Fleer, M., & Hammer, M. (2013). Emotions in imaginative situations: the valued place of fairytales for supporting emotion regulation. *Mind, Culture, and Activity*, 20, 240-259. doi: 10.1080/10749039.2013.781652
- Gonzalez, J., Pollard-Durodola, S., Simmons, D., Taylor, A., Davis, M., Fogarty, M., & Simmons, L. (2013). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*.
- Harris, P. (2008). Children's understanding of emotion. In M. Lewis, . Havilland-Jones, & L. Barret, *The handbook of emotions*, 320-330. New York: The Guildford Press.
- Halberstadt, A., Denham, S., & Durnsmore., J. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119.
- Heise, D., & O'Brien, J. (1993). Emotion expression in groups, in M. Lewis e J. Haviland (eds.), *Handbook of emotions*, Nova Iorque: The Guilford Press, 489-498.
- Izard, C. (1991). *The psychology of emotions*, Nova Iorque: Plenum.
- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher's social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525. doi: 10.3102/0034654308325693
- Lagattuta, K., Wellman, H., & Flavell, J. (1997). Preschooler's understanding of the link between thinking and feeling: cognitive cueing and emotional change. *Child Development*, 6, 1081-1104.
- Machado, P., Veríssimo, M., & Denham, S. (2012). O teste de conhecimento das emoções para crianças em idade pré-escolar. *Artículo*, 34, 201-222.

- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A., & Rolão, T. (2008). Relação entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 3, 463 – 478.
- Malatesta, C., Izard, C., & Camras, L. (1991). Conceptualizing early infant affect: Emotions as fact, fiction or artifact? In K. Strongman, *International Review of studies on Emotion*. Chichester: Wiley.
- McClure, E. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, 126, 424-453. doi: 033-2909/00/ \$5.00
- Mol, S., & Bus, A. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267-296. doi:10.1037/a0021890
- Otte, M., & Kovács, A. (2003). A magia de contar histórias. Retirado de <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-02.pdf>
- Perret-Clermont, A. (1980). *Social interaction and cognitive development in children*. European Association of experimental social psychology, London: Academic Press.
- PNL (2017). Plano Nacional de Leitura. Retirado de <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>.
- Rahill, S., & Teglasi, H. (2003). Processes and outcomes of story-based and skill-based social competency programs for children with emotional disabilities. *Journal of School Psychology*, 41, 413 – 429. doi: 10.1016/j.jsp.2003.08.001
- Riquelme, E., Munita, F., Jara, E., & Montero, I. (2013). Reconocimiento facial de emociones y desarrollo de la empatía mediante la lectura mediada de literatura infantil. *Cultura y educación*, 25, 375-388. doi: 10.1174/113564013807749704
- Riquelme, E., & Montero, I. (2013). Improving emotional competence through mediated Reading: Short term effects of a children's literature program. *Mind, culture, and activity*, 20, 226-239. doi: 10.1080/10749039.2013.781185
- Russel, J., & Widen, S. (2002). A label superiority effect in children's categorization of facial expressions. *Social Development*, 11, 30-52.

- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Shin, N., Vaughn, B., Akers, V., Kim, M., Stevens, S., Krzysik, L., Coppola, G., Bost, K., McBride, B., & Korth, B. (2011). Are happy children socially successful? Testing a central premise of positive psychology in a sample of preschool children. *The Journal of Positive Psychology, 6*, 355-367. doi: 10.1080/17439760.2011.584549
- Izard, C., Stark, K., Trentacosta, C., & Schultz, D. (2008). Behind emotion regulation: Emotion utilization on adaptive functioning. *Child Development Perspectives, 2*, 156-163.
- Strayer, J. (1986). Children's attributions regarding the situational determinants of emotion in self and others. *Developmental Psychology, 22*, 649-654.
- Strongman, K. (2004). *A psicologia da emoção*. Climepsi editora.
- Teglasi, H. & Rothman, L. (2001). STORIES: A classroom-based program to reduce aggressive behavior. *Journal of School Psychology, 39*, 71-94.
- Trentacosta, C., & Izard, C. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion, 7*, 77-88. doi: 10.1037/1528-3542.7.1.77
- Wellman, H., Phillips, A., & Rodriguez, T. (2000). Young children's understanding of perception, desire, and emotion. *Child Development, 71*, 895-912.
- Widen, S., & Russel, J. (2003). A closer look at preschooler's freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology, 39*, 114-128. doi [10.1037//0012-1649.39.1.114](https://doi.org/10.1037//0012-1649.39.1.114)
- Widen, S., & Russell, J. (2008). Young children's understanding of others' emotions. In M. Lewis, J. Haviland-Jones, & L. Barrett, *The Handbook of Emotions*. New York: Guildford Press.
- Yang, (2011). *Storytelling as a teaching method in ESL classrooms*. School of Teacher Education. Kristianstad University.

## **IX. Anexos**

Anexo 1 – Teste-t Grupo Experimental e Grupo de Controlo

Nomeação

Independent Samples Test

|         |                             | Levene's Test for Equality of Variances |      |        |        |                 |
|---------|-----------------------------|---|------|--------|--------|-----------------|
|         |                             | F                                       | Sig. | t      | df     | Sig. (2-tailed) |
| N_A_PRE | Equal variances assumed     | 20,239                                  | ,000 | -2,268 | 92     | ,026            |
|         | Equal variances not assumed |   |      | -2,117 | 60,216 | ,038            |
| N_T_PRE | Equal variances assumed     | 4,048                                   | ,047 | -1,283 | 92     | ,203            |
|         | Equal variances not assumed |   |      | -1,259 | 77,651 | ,212            |
| N_R_PRE | Equal variances assumed     | 11,416                                  | ,001 | -1,863 | 92     | ,066            |
|         | Equal variances not assumed |   |      | -1,809 | 73,982 | ,075            |
| N_M_PRE | Equal variances assumed     | ,007                                    | ,934 | -,291  | 92     | ,772            |
|         | Equal variances not assumed |   |      | -,291  | 84,185 | ,772            |

Reconhecimento

|         |                             |        |      |        |        |      |
|---------|-----------------------------|--------|------|--------|--------|------|
| R_A_PRE | Equal variances assumed     | 58,573 | ,000 | -3,353 | 92     | ,001 |
|         | Equal variances not assumed |        |      | -3,062 | 53,332 | ,003 |
| R_T_PRE | Equal variances assumed     | 6,053  | ,016 | -1,238 | 92     | ,219 |
|         | Equal variances not assumed |        |      | -1,201 | 73,865 | ,233 |
| R_R_PRE | Equal variances assumed     | 2,220  | ,140 | -,753  | 92     | ,453 |
|         | Equal variances not assumed |        |      | -,741  | 78,587 | ,461 |
| R_M_PRE | Equal variances assumed     | 24,984 | ,000 | -2,592 | 92     | ,011 |
|         | Equal variances not assumed |        |      | -2,477 | 68,155 | ,016 |

Causa das emoções

|                  |                             |       |      |       |        |      |
|------------------|-----------------------------|-------|------|-------|--------|------|
| C1_A_NVERBAL_PRE | Equal variances assumed     | 3,332 | ,071 | -,915 | 92     | ,362 |
|                  | Equal variances not assumed |       |      | -,891 | 75,096 | ,376 |

|                  |                             |       |      |        |        |       |
|------------------|-----------------------------|-------|------|--------|--------|-------|
| C1_A_VERBAL_PRE  | Equal variances assumed     | 1,592 | ,210 | -,850  | 92     | ,397  |
|                  | Equal variances not assumed |       |      | -,841  | 80,778 | ,403  |
| C1_T_NVERBAL_PRE | Equal variances assumed     | ,062  | ,803 | -,829  | 92     | ,409  |
|                  | Equal variances not assumed |       |      | -,828  | 84,138 | ,410  |
| C1_T_VERBAL_PRE  | Equal variances assumed     | ,011  | ,917 | -,053  | 92     | ,958  |
|                  | Equal variances not assumed |       |      | -,053  | 83,976 | ,958  |
| C1_R_NVERBAL_PRE | Equal variances assumed     | 1,220 | ,272 | ,442   | 92     | ,659  |
|                  | Equal variances not assumed |       |      | ,440   | 82,673 | ,661  |
| C1_R_VERBAL_PRE  | Equal variances assumed     | 6,798 | ,011 | -1,313 | 92     | ,193  |
|                  | Equal variances not assumed |       |      | -1,335 | 88,687 | ,185  |
| C1_M_NVERBAL_PRE | Equal variances assumed     | .     | .    | ,000   | 92     | 1,000 |
|                  | Equal variances not assumed |       |      | ,000   | 84,032 | 1,000 |
| C1_M_VERBAL_PRE  | Equal variances assumed     | 3,523 | ,064 | -1,202 | 92     | ,233  |
|                  | Equal variances not assumed |       |      | -1,207 | 85,493 | ,231  |
| C2_A_NVERBAL_PRE | Equal variances assumed     | 3,036 | ,085 | -,897  | 92     | ,372  |
|                  | Equal variances not assumed |       |      | -,885  | 79,494 | ,379  |
| C2_A_VERBAL_PRE  | Equal variances assumed     | ,571  | ,452 | -,773  | 92     | ,441  |
|                  | Equal variances not assumed |       |      | -,770  | 82,678 | ,444  |
| C2_T_NVERBAL_PRE | Equal variances assumed     | 9,761 | ,002 | -2,148 | 92     | ,034  |
|                  | Equal variances not assumed |       |      | -2,175 | 87,696 | ,032  |
| C2_T_VERBAL_PRE  | Equal variances assumed     | 3,822 | ,054 | -2,055 | 92     | ,043  |
|                  | Equal variances not assumed |       |      | -2,071 | 86,510 | ,041  |
| C2_M_NVERBAL_PRE | Equal variances assumed     | 3,930 | ,050 | -,967  | 92     | ,336  |
|                  | Equal variances not assumed |       |      | -,978  | 87,388 | ,331  |
| C2_M_VERBAL_PRE  | Equal variances assumed     | 3,473 | ,066 | -,965  | 92     | ,337  |
|                  | Equal variances not assumed |       |      | -,981  | 88,590 | ,329  |
| C2_R_NVERBAL_PRE | Equal variances assumed     | 5,227 | ,025 | -1,451 | 92     | ,150  |
|                  | Equal variances not assumed |       |      | -1,460 | 86,131 | ,148  |

|                 |                             |      |      |      |        |      |
|-----------------|-----------------------------|------|------|------|--------|------|
| C2_R_VERBAL_PRE | Equal variances assumed     | ,011 | ,917 | ,053 | 92     | ,958 |
|                 | Equal variances not assumed |      |      | ,053 | 83,976 | ,958 |

*Anexo 2 – Teste do Conhecimento das emoções*

Esquema das Situações para a Dimensão Conhecimento da Causa das Emoções:

[irmãos] 1. ALEGRE: INÊS/JOÃO: “Olá! Sou a INÊS/o JOÃO. Está aqui o meu irmão/a minha irmã.

Ah! Ela/ele deu-me gelado. YUM, YUM!!” (ALEGRE)

[irmãos] 2. TRISTE: INÊS/JOÃO: “Estamos a ir a pé para casa.”

IRMÃ(O): “Vou-te empurrar!!”

INÊS/JOÃO: “Ow!! Magoaste-me!! OWW!!” (TRISTE)

[irmãos] 3. ZANGADO: INÊS/JOÃO: “Acabei de construir esta torre, e estou-me a sentir mesmo bem com isto. Não está gira?”

IRMÃ(O): “Não! Acho que está feia. Vou deita-la abaixo!”

CRASH!!

INÊS/JOÃO: (ZANGADO)

[criança] 4. ASSUSTADO: Shhhh!! INÊS/JOÃO está a dormir.

INÊS/JOÃO: “Ooh, Estou a sonhar. Estou a ser perseguida(o) por um tigre!! OH NÃO!!” (ASSUSTADO)

[irmãos] 5. ALEGRE: INÊS/JOÃO: “Vem aí vem a Mãe. A Mãe vai levar-me ao Jardim Zoológico. Anda,

INÊS/JOÃO. Vamos ver os animais. Oh, adoro os elefantes. Aqui vamos nós!

Adeus, Adeus!” (ALEGRE)

[criança] 6. TRISTE: INÊS/JOÃO: “Vou andar de bicicleta. Onde é que está ela?

Alguém a levou! Desapareceu! Alguém a roubou.”

(TRISTE)

[criança] 7. ASSUSTADO: INÊS/JOÃO está sozinho.

INÊS/JOÃO: “Está muito escuro aqui. Não está aqui  
ninguém. 0000000.” (ASSUSTADO)

[mãe/criança] 8.ZANGADO: INÊS/JOÃO: “Detesto comer couves!”

Mãe: “Tens de comer e não há discussão!”

INÊS/JOÃO: “Ugh! Não! Não!” (ZANGADO)

Anexo 3 – Questões trabalhadas em cada história

| <b>Sessão 1 – Capuchinho Vermelho</b>   |   |
|---|---|
| - Primeira paragem: “Quando o lobo tenta comer a capuchinho”<br>(Emoção: Medo)  |   |
| Grupo Experimental  | Grupo Controlo  |
| O que está a acontecer?<br>Já viram a cara dela?<br>Como é que ela se sente?<br>Ela sente-se assim porquê?<br>E a vocês? O que vos faz sentir assim?<br>O que fazem depois? | Como se chama a menina?<br>Quem está deitado na cama?<br>Quem é que a capuchinho vermelho achava que estava na cama?<br>O que é que o lobo queria?<br>O que acham que vai acontecer a seguir? |

| - Segunda paragem: “Quando o problema está resolvido e a Capuchinho está a lanchar com a avó”<br>(Emoção: Alegria)                                   |  |
|--|--|
| Grupo Experimental   | Grupo Controlo   |
| O que está a acontecer?<br>Já viram a cara dela?<br>Como é que ela se sente?<br>Ela sente-se assim porquê?<br>E a vocês? O que vos faz sentir assim? | Onde estava a avozinha?<br>O que fez a capuchinho vermelho procurar no armário a avó?<br>O que é que elas fizeram depois?<br>O que é que elas comeram? |
| Comparação das expressões faciais  | Reconto da história  |

## Sessão 2 – Cinderela

- Primeira paragem: “A Cinderela está a chorar porque não vai ao baile”  
(Emoção: Tristeza)

| Grupo Experimental  | Grupo Controlo   |
|---|--|
| O que está a acontecer?<br>Já viram a cara dela?<br>Como é que ela se sente?<br>Ela sente-se assim porquê?<br>E a vocês? O que vos faz sentir assim?<br>O que fazem depois? | Como se chama a menina?<br>O que aconteceu antes?<br>O que acham que vai acontecer a seguir? |

- Segunda paragem: “A madrasta está zangada porque o sapato não serve as suas filhas”  
(Emoção: Zanga)

| Grupo Experimental  | Grupo Controlo   |
|---|--|
| O que está a acontecer?<br>Já viram a cara dela?<br>Como é que ela se sente?<br>Ela sente-se assim porquê?<br>E a vocês? O que vos faz sentir assim?<br>O que fazem depois? | Quem é a senhora?<br>Quem são as meninas?<br>O que é que elas estão a fazer?<br>Quem olha pelo buraco da fechadura?<br>O que acham que vai acontecer a seguir? |
| Comparação das expressões faciais   | Reconto da história  |

### Sessão 3 – Branca de Neve e os Sete Anões

- Primeira paragem: “A madrasta está zangada porque o rei gosta mais da Branca de Neve do que dela”  
(Emoção: Zanga)

| Grupo Experimental  | Grupo Controlo   |
|---|--|
| O que está a acontecer?<br>Já viram a cara dela?<br>Como é que ela se sente?<br>Ela sente-se assim porquê?<br>E a vocês? O que vos faz sentir assim?<br>O que fazem depois? | Quem é a senhora?<br>Quem é a menina?<br>Quem é o senhor?<br>O que é que a menina está a fazer?<br>O que acham que vai acontecer a seguir? |

- Segunda paragem: “A Branca de Neve está com Medo da velhinha que lhe dá uma maçã”  
(Emoção: Medo)

| Grupo Experimental  | Grupo Controlo  |
|---|---|
| O que está a acontecer?<br>Já viram a cara dela?<br>Como é que ela se sente?<br>Ela sente-se assim porquê?<br>E a vocês? O que vos faz sentir assim?<br>O que fazem depois? | Quem é a menina?<br>Quem é a velhinha?<br>O que é que ela queria?<br>O que é que ela deu à Branca de Neve?<br>O que acham que vai acontecer a seguir? |
| Comparação das expressões faciais   | Reconto da história   |

### Sessão 4 – Livro da Selva

- Primeira paragem: “*Mogli é bebé e está a chorar quando Baguera o encontra*”  
(Emoção: Tristeza)

| Grupo Experimental  | Grupo Controlo   |
|---|--|
| O que está a acontecer?<br>Já viram a cara dela?<br>Como é que ela se sente?<br>Ela sente-se assim porquê?<br>E a vocês? O que vos faz sentir assim?<br>O que fazem depois? | Quem é o bebé?<br>Que animal é este?<br>Como se chama (pantera)?<br>Para onde Baguera levou o bebé?<br>O que acham que vai acontecer a seguir? |

- Segunda paragem: “*Mogli fica na aldeia com a menina*”  
(Emoção: Alegria)

| Grupo Experimental   | Grupo Controlo  |
|--|---|
| O que está a acontecer?<br>Já viram a cara dela?<br>Como é que ela se sente?<br>Ela sente-se assim porquê?<br>E a vocês? O que vos faz sentir assim? | Quem é o menino?<br>Quem é a menina?<br>O que estava a menina a fazer?<br>Para onde é que eles vão? |
| Comparação das expressões faciais  | Reconto da história   |

### Sessão 5 – Casinha de chocolate

- Primeira paragem: “A velhinha fechou as crianças numa gaiola”  
(Emoção: Raiva)

| Grupo Experimental  | Grupo Controlo  |
|---|---|
| O que está a acontecer?<br>Já viram a cara dela?<br>Como é que ela se sente?<br>Ela sente-se assim porquê?<br>E a vocês? O que vos faz sentir assim?<br>O que fazem depois? | Quem é a senhora?<br>Quem são os meninos?<br>Como é que eles foram para a gaiola?<br>Porque é que a velhinha os prendeu?<br>O que acham que vai acontecer a seguir? |

- Segunda paragem: “Quando os meninos regressam a casa”  
(Emoção: Alegria)

| Grupo Experimental   | Grupo Controlo   |
|--|--|
| O que está a acontecer?<br>Já viram a cara dela?<br>Como é que ela se sente?<br>Ela sente-se assim porquê?<br>E a vocês? O que vos faz sentir assim? | Como é que eles escaparam?<br>Onde é que eles estão?<br>Como chegaram a casa?<br>O que é que eles estão a fazer? |
| Comparação das expressões faciais  | Reconto da história  |

### Sessão 6 – João e o Pé de Feijão

- Primeira paragem: “A mãe deita os feijões fora achando que o João tinha sido enganado”  
(Emoção: Tristeza)

| Grupo Experimental  | Grupo Controlo  |
|---|---|
| O que está a acontecer?<br>Já viram a cara dela?<br>Como é que ela se sente?<br>Ela sente-se assim porquê?<br>E a vocês? O que vos faz sentir assim?<br>O que fazem depois? | Quem é a senhora?<br>Quem é o menino?<br>O que é que o menino fez?<br>Porque é que a mãe deitou os feijões fora?<br>O que acham que vai acontecer a seguir? |

- Segunda paragem: “O João corta o pé de feijão pois o Gigante está a correr atrás dele”  
(Emoção: Medo)

| Grupo Experimental  | Grupo Controlo  |
|---|---|
| O que está a acontecer?<br>Já viram a cara dela?<br>Como é que ela se sente?<br>Ela sente-se assim porquê?<br>E a vocês? O que vos faz sentir assim?<br>O que fazem depois? | Quem é o menino?<br>Quem é este senhor?<br>Porque é que o João cortou a árvore?<br>O que é que o João roubou ao gigante?<br>O que acham que vai acontecer a seguir? |
| Comparação das expressões faciais   | Reconto da história   |

### Sessão 7 – O Gato das Botas

- Primeira paragem: “O gato lança-se sobre o rato (Ogre) e devorou-o”  
(Emoção: Raiva)

| <b>Grupo Experimental</b>   | <b>Grupo Controlo</b>  |
|---|--|
| O que está a acontecer?<br>Já viram a cara dela?<br>Como é que ela se sente?<br>Ela sente-se assim porquê?<br>E a vocês? O que vos faz sentir assim?<br>O que fazem depois? | Quem é o gato?<br>Quem é o rato?<br>Porque é que o Ogre se transformou em rato?<br>O que acham que vai acontecer a seguir? |

- Segunda paragem: “Quando o Marquês de Carabás se torna príncipe”  
(Emoção: Alegria)

| <b>Grupo Experimental</b>  | <b>Grupo Controlo</b>  |
|--|--|
| O que está a acontecer?<br>Já viram a cara dela?<br>Como é que ela se sente?<br>Ela sente-se assim porquê?<br>E a vocês? O que vos faz sentir assim? | Quem é o senhor?<br>Quem é a rapariga?<br>Quem é o Marquês de Carabás?<br>Porque é que o rei deu a permissão para o casamento? |
| Comparação das expressões faciais  | Reconto da história  |

### Sessão 8 – Os Três Porquinhos

- Primeira paragem: “Os dois porquinhos correram o mais depressa que puderam até à casa de tijolo do seu irmão mais velho”

(Emoção: Medo)

| Grupo Experimental  | Grupo Controlo   |
|---|--|
| O que está a acontecer?<br>Já viram a cara dela?<br>Como é que ela se sente?<br>Ela sente-se assim porquê?<br>E a vocês? O que vos faz sentir assim?<br>O que fazem depois? | Quem são estes dois irmãos?<br>Porque é que o lobo está a correr atrás deles?<br>Onde é que eles estavam?<br>O que acham que vai acontecer a seguir? |

- Segunda paragem: “Os três porquinhos foram todos juntos brincar para o bosque”

(Emoção: Alegria)

| Grupo Experimental   | Grupo Controlo  |
|--|---|
| O que está a acontecer?<br>Já viram a cara dela?<br>Como é que ela se sente?<br>Ela sente-se assim porquê?<br>E a vocês? O que vos faz sentir assim? | Porquê que o lobo fugiu?<br>O que é que os dois irmãos fizeram a seguir?<br>Depois de fazerem as suas casas de tijolo o que é que os três irmãos fizeram? |
| Comparação das expressões faciais  | Reconto da história   |

*Anexo 4 – Avaliação qualitativa das sessões*

| <b>Análise Qualitativa das Sessões</b> |                   |
|--|-------------------|
| <b>Nome do colégio:</b>                | <b>Data:</b>      |
| <b>Sala:</b>                           | <b>Sessão N°:</b> |
| <b>Dificuldades:</b>                   |                   |
| <b>Participação:</b>                   |                   |
| <b>Ter em atenção:</b>                 |                   |
| <b>Resposta às questões:</b>           |                   |
| <b>Dificuldades:</b>                   |                   |
| <b>Participação:</b>                   |                   |
| <b>Ter em atenção:</b>                 |                   |
| <b>Resposta às questões:</b>           |                   |
| <b>Dificuldades:</b>                   |                   |
| <b>Participação:</b>                   |                   |
| <b>Ter em atenção:</b>                 |                   |

**Resposta às questões:**

Análise qualitativa das sessões por emoção:

Alegria: As crianças demonstram bastantes dificuldades na Nomeação desta emoção, dado na questão sobre “*o que é a ... (personagem) está a sentir?*” não distinguirem entre Alegria, felicidade ou estar bem. Não existindo muitas diferenças entre as crianças mais novas e as mais velhas nesse debate. Contudo, esta dificuldade é minimizada no resto das questões que dizem respeito à dimensão Reconhecimento e conhecimento da causa das emoções.

Ao longo das sessões é possível compreender que as dificuldades na Nomeação não se vão alterando, existindo maior dificuldade na gestão do grupo quando discutem esta emoção comparativamente às restantes. Para as outras emoções, especialmente no conhecimento da causa das emoções denota-se que as crianças mais velhas têm maior facilidade na resposta e em debatê-la com o grupo, o que não se verifica nesta emoção.

Tristeza: Nesta emoção as crianças respondem primeiro o que a personagem demonstra com a emoção (e.g. “*está a chorar*”) contudo, através do debate, especialmente com as crianças mais velhas, conseguem chegar à conclusão de qual é a emoção. Tendo a mesma facilidade na dimensão Reconhecimento das emoções e conhecimento da causa das emoções.

As principais dificuldades nesta emoção prendem-se com algumas trocas sistemáticas entre esta emoção e a Raiva que, normalmente através do debate com os colegas diluem-se, contudo ocorrem sempre que trabalhamos a emoção demonstrando que necessitariam, possivelmente de mais sessões para as crianças que apresentam estas dificuldades pudessem ultrapassá-las.

Raiva: Na emoção Raiva as crianças identificam utilizando principalmente as expressões faciais e imitando as mesmas. As crianças utilizam o debate para apoiar na verbalização do nome da emoção pelas crianças mais velhas. Demonstrando mais facilidade no Reconhecimento das emoções e no conhecimento da causa das emoções.

Ao longo das sessões, foi possível verificar uma oscilação na identificação da emoção, existindo alguns erros sistemáticos na troca com a emoção Tristeza, podendo indicar que deveria ser trabalhado mais aprofundadamente a distinção entre estas duas emoções o que ocorreu apenas numa sessão, que foi uma que mais participação e atenção teve por parte das crianças.

Medo: As crianças demonstraram algumas dificuldades na Nomeação desta emoção, dando mais atenção à expressão facial e descrevendo a expressão facial como “*está de boca aberta*”. No entanto, através do debate em pequeno grupo foi possível ultrapassar estas dificuldades. Sendo possível verificar diferenças de sessão para sessão, chegando à resposta com maior facilidade.

Nas dimensões Reconhecimento e conhecimento da causa das emoções, as crianças mais novas apresentavam uma dificuldade um pouco mais acentuada, contudo a mesma era ultrapassada com o apoio dos mais velhos. Esta dificuldade ao longo das sessões foi-se desvanecendo.

*Anexo 5 – Carta para a direção do colégio*

À Direção do XXX

No âmbito do Mestrado Integrado, os alunos finalistas do Mestrado em Psicologia Educacional do ISPA - Instituto Universitário, têm que desenvolver uma dissertação que integre uma componente prática de investigação. Para o seu trabalho, a aluna Ana Rita Ligeiro Fernandes, optou por escolher como tema, o papel da leitura e questionamento sobre contos de fada, no conhecimento das emoções, em crianças em idade pré-escolar.

Neste sentido venho solicitar a vossa autorização para que a referida investigação seja desenvolvida na vossa instituição. Os participantes serão as crianças com três e quatro anos de idade, às quais será aplicado um questionário/entrevista em formato lúdico, procurando caracterizar o seu conhecimento das emoções antes e após a leitura e exploração de contos infantil. A administração dos questionários/entrevistas às crianças será acordada com os respectivos educadores de modo a perturbar ao mínimo o funcionamento da rotina das salas.

Garantimos que todos os elementos recolhidos serão confidenciais, não sendo divulgadas as identificações dos participantes.

Sem outro assunto de momento, agradeço desde já a atenção dispensada para a realização do referido estudo e encontramos-nos disponíveis para qualquer esclarecimento adicional.

Com os melhores cumprimentos

Lisboa, 18 de Outubro de 2016

O Orientador da Dissertação

---

Prof. Doutora Lourdes Mata

*Anexo 6 – Carta de autorização aos pais*

**Santa Marta do Pinhal, Outubro de 2016**

**Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado (a) de Educação**

Eu, Ana Rita Ligeiro Fernandes, aluna do Mestrado Integrado em Psicologia Educacional do ISPA- Instituto Universitário, estou a desenvolver a minha tese sobre o papel do questionamento da leitura de contos de fada, no conhecimento das emoções, em crianças em idade pré-escolar.

Nesse sentido venho pedir que autorize a participação do seu educando(a) neste estudo que consiste num programa de leitura de contos de fada, onde o seu educando(a) escutará uma leitura semanal de um livro e participará em algumas atividades que promovem uma reflexão sobre o mesmo. Para além disso, de modo a identificar as suas ideias sobre as emoções será conduzida uma pequena entrevista com formato lúdico antes do início das sessões de leitura e quando todas estiverem concluídas. A recolha destes dados e as sessões de leitura serão articulados com a Escola e as Educadoras de modo a não prejudicar as rotinas de funcionamento da sala.

As informações recolhidas serão confidenciais e utilizadas unicamente para fins de investigação neste projeto e não para avaliação do seu educando(a).

Solicitamos que preencha e assine o formulário de autorização que está abaixo e o devolva à educadora da sala do seu educando(a) com a maior brevidade possível. Agradecemos antecipadamente a colaboração prestada.

Para mais informações, poderá contactar-nos através do seguinte endereço de email: ana\_rita\_fernandes\_@hotmail.com

**OBRIGADA!**

✂-----



## ANEXO X: GRUPO DE CONTROLO E GRUPO EXPERIMENTAL

### *Anexo 8 – Tabelas do SPSS do Grupo de Controlo e do Grupo Experimental*

#### *Nomeação*

#### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Nomeação Alegria Pós

| Source          | Type III Sum of Squares | Df | Mean Square | F       | Sig. | Partial Eta Squared |
|-----------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model | 6,026 <sup>a</sup>      | 2  | 3,013       | 14,900  | ,000 | ,247                |
| Intercept       | 23,623                  | 1  | 23,623      | 116,833 | ,000 | ,562                |
| N_A_PRE         | ,001                    | 1  | ,001        | ,005    | ,946 | ,000                |
| Grupo           | 5,672                   | 1  | 5,672       | 28,051  | ,000 | ,236                |
| Error           | 18,400                  | 91 | ,202        |         |      |                     |
| Total           | 530,000                 | 94 |             |         |      |                     |
| Corrected Total | 24,426                  | 93 |             |         |      |                     |

a. R Squared = ,247 (Adjusted R Squared = ,230)

#### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Nomeação Tristeza Pós

| Source          | Type III Sum of Squares | Df | Mean Square | F       | Sig. | Partial Eta Squared |
|-----------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model | 3,185 <sup>a</sup>      | 2  | 1,593       | 8,752   | ,000 | ,161                |
| Intercept       | 52,091                  | 1  | 52,091      | 286,255 | ,000 | ,759                |
| N_T_PRE         | ,049                    | 1  | ,049        | ,268    | ,606 | ,003                |
| Grupo           | 2,979                   | 1  | 2,979       | 16,372  | ,000 | ,152                |
| Error           | 16,560                  | 91 | ,182        |         |      |                     |
| Total           | 750,000                 | 94 |             |         |      |                     |
| Corrected Total | 19,745                  | 93 |             |         |      |                     |

a. R Squared = ,161 (Adjusted R Squared = ,143)

#### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Nomeação Raiva Pós

| Source          | Type III Sum of Squares | Df | Mean Square | F       | Sig. | Partial Eta Squared |
|-----------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model | 4,150 <sup>a</sup>      | 2  | 2,075       | 6,381   | ,003 | ,123                |
| Intercept       | 57,924                  | 1  | 57,924      | 178,108 | ,000 | ,662                |
| N_R_PRE         | 1,709                   | 1  | 1,709       | 5,255   | ,024 | ,055                |

|                 |         |    |       |       |      |      |
|-----------------|---------|----|-------|-------|------|------|
| Grupo           | 1,650   | 1  | 1,650 | 5,073 | ,027 | ,053 |
| Error           | 29,595  | 91 | ,325  |       |      |      |
| Total           | 764,000 | 94 |       |       |      |      |
| Corrected Total | 33,745  | 93 |       |       |      |      |

a. R Squared = ,123 (Adjusted R Squared = ,104)

### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Nomeação Medo Pós

| Source          | Type III Sum of Squares | Df | Mean Square | F       | Sig. | Partial Eta Squared |
|-----------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model | 8,778 <sup>a</sup>      | 2  | 4,389       | 10,830  | ,000 | ,192                |
| Intercept       | 106,236                 | 1  | 106,236     | 262,125 | ,000 | ,742                |
| N_M_PRE         | ,145                    | 1  | ,145        | ,357    | ,552 | ,004                |
| Grupo           | 8,558                   | 1  | 8,558       | 21,116  | ,000 | ,188                |
| Error           | 36,881                  | 91 | ,405        |         |      |                     |
| Total           | 732,000                 | 94 |             |         |      |                     |
| Corrected Total | 45,660                  | 93 |             |         |      |                     |

a. R Squared = ,192 (Adjusted R Squared = ,175)

### Reconhecimento

### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Reconhecimento Alegria Pós

| Source          | Type III Sum of Squares | Df | Mean Square | F      | Sig. | Partial Eta Squared |
|-----------------|-------------------------|----|-------------|--------|------|---------------------|
| Corrected Model | 7,970 <sup>a</sup>      | 2  | 3,985       | 8,542  | ,000 | ,158                |
| Intercept       | 34,741                  | 1  | 34,741      | 74,465 | ,000 | ,450                |
| R_A_PRE         | ,348                    | 1  | ,348        | ,746   | ,390 | ,008                |
| Grupo           | 5,815                   | 1  | 5,815       | 12,463 | ,001 | ,120                |
| Error           | 42,455                  | 91 | ,467        |        |      |                     |
| Total           | 726,000                 | 94 |             |        |      |                     |
| Corrected Total | 50,426                  | 93 |             |        |      |                     |

a. R Squared = ,158 (Adjusted R Squared = ,140)

### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Reconhecimento Tristeza Pós

| Source          | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F       | Sig. | Partial Eta Squared |
|-----------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model | 5,358 <sup>a</sup>      | 2  | 2,679       | 8,023   | ,001 | ,150                |
| Intercept       | 33,438                  | 1  | 33,438      | 100,137 | ,000 | ,524                |
| R_T_PRE         | 4,047                   | 1  | 4,047       | 12,119  | ,001 | ,118                |
| Grupo           | ,771                    | 1  | ,771        | 2,310   | ,132 | ,025                |
| Error           | 30,387                  | 91 | ,334        |         |      |                     |
| Total           | 766,000                 | 94 |             |         |      |                     |
| Corrected Total | 35,745                  | 93 |             |         |      |                     |

a. R Squared = ,150 (Adjusted R Squared = ,131)

### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Reconhecimento Raiva Pós

| Source          | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F       | Sig. | Partial Eta Squared |
|-----------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model | 2,132 <sup>a</sup>      | 2  | 1,066       | 4,770   | ,011 | ,095                |
| Intercept       | 50,997                  | 1  | 50,997      | 228,200 | ,000 | ,715                |
| R_R_PRE         | 1,768                   | 1  | 1,768       | 7,910   | ,006 | ,080                |
| Grupo           | ,248                    | 1  | ,248        | 1,108   | ,295 | ,012                |
| Error           | 20,336                  | 91 | ,223        |         |      |                     |
| Total           | 798,000                 | 94 |             |         |      |                     |
| Corrected Total | 22,468                  | 93 |             |         |      |                     |

a. R Squared = ,095 (Adjusted R Squared = ,075)

### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Reconhecimento Medo Pós

| Source          | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F      | Sig. | Partial Eta Squared |
|-----------------|-------------------------|----|-------------|--------|------|---------------------|
| Corrected Model | 10,020 <sup>a</sup>     | 2  | 5,010       | 10,581 | ,000 | ,189                |
| Intercept       | 40,039                  | 1  | 40,039      | 84,564 | ,000 | ,482                |
| R_M_PRE         | 3,347                   | 1  | 3,347       | 7,069  | ,009 | ,072                |
| Grupo           | 4,066                   | 1  | 4,066       | 8,588  | ,004 | ,086                |

|                 |         |    |      |  |  |  |
|-----------------|---------|----|------|--|--|--|
| Error           | 43,086  | 91 | ,473 |  |  |  |
| Total           | 718,000 | 94 |      |  |  |  |
| Corrected Total | 53,106  | 93 |      |  |  |  |

a. R Squared = ,189 (Adjusted R Squared = ,171)

### *Causas das emoções em situações típicas*

#### Respostas não-verbais

#### **Tests of Between-Subjects Effects**

Dependent Variable: Causa das Emoções em situações típicas, respostas não-verbais Emoção Alegria Pós

| Source              | Type III Sum of Squares | Df | Mean Square | F       | Sig. | Partial Eta Squared |
|---------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model     | ,385 <sup>a</sup>       | 2  | ,193        | 4,029   | ,021 | ,081                |
| Intercept           | 40,553                  | 1  | 40,553      | 848,553 | ,000 | ,903                |
| AlegriaNAOverbalpre | ,352                    | 1  | ,352        | 7,364   | ,008 | ,075                |
| Grupo               | ,012                    | 1  | ,012        | ,255    | ,615 | ,003                |
| Error               | 4,349                   | 91 | ,048        |         |      |                     |
| Total               | 821,000                 | 94 |             |         |      |                     |
| Corrected Total     | 4,734                   | 93 |             |         |      |                     |

a. R Squared = ,081 (Adjusted R Squared = ,061)

#### **Tests of Between-Subjects Effects**

Dependent Variable: Causa das Emoções em situações típicas, respostas não-verbais Emoção Tristeza Pós

| Source               | Type III Sum of Squares | Df | Mean Square | F       | Sig. | Partial Eta Squared |
|----------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model      | 6,701 <sup>a</sup>      | 2  | 3,351       | 9,153   | ,000 | ,167                |
| Intercept            | 84,918                  | 1  | 84,918      | 231,975 | ,000 | ,718                |
| TristezaNAOverbalpre | ,256                    | 1  | ,256        | ,698    | ,406 | ,008                |
| Grupo                | 5,751                   | 1  | 5,751       | 15,711  | ,000 | ,147                |
| Error                | 33,312                  | 91 | ,366        |         |      |                     |
| Total                | 702,250                 | 94 |             |         |      |                     |
| Corrected Total      | 40,013                  | 93 |             |         |      |                     |

a. R Squared = ,167 (Adjusted R Squared = ,149)

### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Causa das Emoções em situações típicas, respostas não-verbais Emoção Raiva Pós

| Source            | Type III Sum of Squares | Df | Mean Square | F       | Sig. | Partial Eta Squared |
|-------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model   | 10,742 <sup>a</sup>     | 2  | 5,371       | 14,223  | ,000 | ,238                |
| Intercept         | 67,093                  | 1  | 67,093      | 177,669 | ,000 | ,661                |
| RaivaNAOverbalpre | ,128                    | 1  | ,128        | ,340    | ,561 | ,004                |
| Grupo             | 10,408                  | 1  | 10,408      | 27,560  | ,000 | ,232                |
| Error             | 34,364                  | 91 | ,378        |         |      |                     |
| Total             | 560,000                 | 94 |             |         |      |                     |
| Corrected Total   | 45,106                  | 93 |             |         |      |                     |

a. R Squared = ,238 (Adjusted R Squared = ,221)

### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Causa das Emoções em situações típicas, respostas não-verbais Emoção Medo Pós

| Source           | Type III Sum of Squares | Df | Mean Square | F       | Sig. | Partial Eta Squared |
|------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model  | 16,875 <sup>a</sup>     | 2  | 8,438       | 18,979  | ,000 | ,294                |
| Intercept        | 45,317                  | 1  | 45,317      | 101,931 | ,000 | ,528                |
| MedoNAOverbalpre | ,579                    | 1  | ,579        | 1,303   | ,257 | ,014                |
| Grupo            | 15,794                  | 1  | 15,794      | 35,526  | ,000 | ,281                |
| Error            | 40,457                  | 91 | ,445        |         |      |                     |
| Total            | 542,250                 | 94 |             |         |      |                     |
| Corrected Total  | 57,332                  | 93 |             |         |      |                     |

a. R Squared = ,294 (Adjusted R Squared = ,279)

## Medida conjunta de respostas verbais e não-verbais

### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Causa das Emoções em situações típicas, média de respostas verbais e não-verbais Emoção Alegria Pós

| Source                    | Type III Sum of Squares | Df | Mean Square | F       | Sig. | Partial Eta Squared |
|---------------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model           | 1,730 <sup>a</sup>      | 2  | ,865        | 13,261  | ,000 | ,226                |
| Intercept                 | 30,367                  | 1  | 30,367      | 465,594 | ,000 | ,837                |
| Alegria_verbalenverbalpre | ,550                    | 1  | ,550        | 8,428   | ,005 | ,085                |
| Grupo                     | ,983                    | 1  | ,983        | 15,072  | ,000 | ,142                |
| Error                     | 5,935                   | 91 | ,065        |         |      |                     |
| Total                     | 667,250                 | 94 |             |         |      |                     |
| Corrected Total           | 7,665                   | 93 |             |         |      |                     |

a. R Squared = ,226 (Adjusted R Squared = ,209)

### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Causa das Emoções em situações típicas, média de respostas verbais e não-verbais Emoção Tristeza Pós

| Source                     | Type III Sum of Squares | Df | Mean Square | F       | Sig. | Partial Eta Squared |
|----------------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model            | 8,588 <sup>a</sup>      | 2  | 4,294       | 13,023  | ,000 | ,223                |
| Intercept                  | 71,205                  | 1  | 71,205      | 215,964 | ,000 | ,704                |
| Tristeza_verbalenverbalpre | ,315                    | 1  | ,315        | ,957    | ,331 | ,010                |
| Grupo                      | 7,508                   | 1  | 7,508       | 22,773  | ,000 | ,200                |
| Error                      | 30,003                  | 91 | ,330        |         |      |                     |
| Total                      | 683,688                 | 94 |             |         |      |                     |
| Corrected Total            | 38,591                  | 93 |             |         |      |                     |

a. R Squared = ,223 (Adjusted R Squared = ,205)

### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Causa das Emoções em situações típicas, média de respostas verbais e não-verbais Emoção Raiva Pós

| Source                  | Type III Sum of Squares | Df | Mean Square | F       | Sig. | Partial Eta Squared |
|-------------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model         | 12,234 <sup>a</sup>     | 2  | 6,117       | 16,657  | ,000 | ,268                |
| Intercept               | 59,085                  | 1  | 59,085      | 160,894 | ,000 | ,639                |
| Raiva_verbalenverbalpre | ,109                    | 1  | ,109        | ,298    | ,587 | ,003                |
| Grupo                   | 11,860                  | 1  | 11,860      | 32,295  | ,000 | ,262                |
| Error                   | 33,418                  | 91 | ,367        |         |      |                     |
| Total                   | 555,875                 | 94 |             |         |      |                     |
| Corrected Total         | 45,652                  | 93 |             |         |      |                     |

a. R Squared = ,268 (Adjusted R Squared = ,252)

### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Causa das Emoções em situações típicas, média de respostas verbais e não-verbais Emoção Medo

| Source                 | Type III Sum of Squares | Df | Mean Square | F      | Sig. | Partial Eta Squared |
|------------------------|-------------------------|----|-------------|--------|------|---------------------|
| Corrected Model        | 19,518 <sup>a</sup>     | 2  | 9,759       | 25,008 | ,000 | ,355                |
| Intercept              | 36,932                  | 1  | 36,932      | 94,638 | ,000 | ,510                |
| Medo_verbalenverbalpre | 1,239                   | 1  | 1,239       | 3,175  | ,078 | ,034                |
| Grupo                  | 16,880                  | 1  | 16,880      | 43,256 | ,000 | ,322                |
| Error                  | 35,512                  | 91 | ,390        |        |      |                     |
| Total                  | 538,813                 | 94 |             |        |      |                     |
| Corrected Total        | 55,030                  | 93 |             |        |      |                     |

a. R Squared = ,355 (Adjusted R Squared = ,340)

Anexo 9 – Tabelas do SPSS do Grupo Experimental relativo às idades

Nomeação

**Tests of Between-Subjects Effects**

Dependent Variable: Nomeação Alegria Pós

| Source           | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F      | Sig. | Partial Eta Squared |
|------------------|-------------------------|----|-------------|--------|------|---------------------|
| Corrected Model  | 2,136 <sup>a</sup>      | 3  | ,712        | 3,154  | ,033 | ,159                |
| Intercept        | 7,542                   | 1  | 7,542       | 33,402 | ,000 | ,400                |
| N_A_PRE          | ,047                    | 1  | ,047        | ,206   | ,652 | ,004                |
| Idadestresgrupos | 1,881                   | 2  | ,940        | 4,164  | ,021 | ,143                |
| Error            | 11,289                  | 50 | ,226        |        |      |                     |
| Total            | 361,000                 | 54 |             |        |      |                     |
| Corrected Total  | 13,426                  | 53 |             |        |      |                     |

a. R Squared = ,159 (Adjusted R Squared = ,109)

**Tests of Between-Subjects Effects**

Dependent Variable: Nomeação Tristeza Pós

| Source           | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F       | Sig. | Partial Eta Squared |
|------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model  | ,367 <sup>a</sup>       | 3  | ,122        | 1,371   | ,262 | ,076                |
| Intercept        | 31,917                  | 1  | 31,917      | 357,348 | ,000 | ,877                |
| N_T_PRE          | ,060                    | 1  | ,060        | ,677    | ,415 | ,013                |
| Idadestresgrupos | ,338                    | 2  | ,169        | 1,895   | ,161 | ,070                |
| Error            | 4,466                   | 50 | ,089        |         |      |                     |
| Total            | 473,000                 | 54 |             |         |      |                     |
| Corrected Total  | 4,833                   | 53 |             |         |      |                     |

a. R Squared = ,076 (Adjusted R Squared = ,021)

### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Nomeação Raiva Pós

| Source           | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F       | Sig. | Partial Eta Squared |
|------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model  | ,355 <sup>a</sup>       | 3  | ,118        | ,804    | ,497 | ,046                |
| Intercept        | 25,668                  | 1  | 25,668      | 174,638 | ,000 | ,777                |
| N_R_PRE          | ,205                    | 1  | ,205        | 1,396   | ,243 | ,027                |
| Idadestresgrupos | ,173                    | 2  | ,086        | ,588    | ,559 | ,023                |
| Error            | 7,349                   | 50 | ,147        |         |      |                     |
| Total            | 470,000                 | 54 |             |         |      |                     |
| Corrected Total  | 7,704                   | 53 |             |         |      |                     |

a. R Squared = ,046 (Adjusted R Squared = -,011)

### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Nomeação Medo Pós

| Source           | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F       | Sig. | Partial Eta Squared |
|------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model  | ,447 <sup>a</sup>       | 3  | ,149        | 2,142   | ,107 | ,114                |
| Intercept        | 59,631                  | 1  | 59,631      | 857,032 | ,000 | ,945                |
| N_M_PRE          | ,286                    | 1  | ,286        | 4,108   | ,048 | ,076                |
| Idadestresgrupos | ,339                    | 2  | ,170        | 2,438   | ,098 | ,089                |
| Error            | 3,479                   | 50 | ,070        |         |      |                     |
| Total            | 478,000                 | 54 |             |         |      |                     |
| Corrected Total  | 3,926                   | 53 |             |         |      |                     |

a. R Squared = ,114 (Adjusted R Squared = ,061)

## Reconhecimento

### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Reconhecimento Alegria Pós

| Source           | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F      | Sig. | Partial Eta Squared |
|------------------|-------------------------|----|-------------|--------|------|---------------------|
| Corrected Model  | ,561 <sup>a</sup>       | 3  | ,187        | 1,310  | ,281 | ,073                |
| Intercept        | 12,219                  | 1  | 12,219      | 85,541 | ,000 | ,631                |
| R_A_PRE          | ,016                    | 1  | ,016        | ,110   | ,742 | ,002                |
| Idadestresgrupos | ,544                    | 2  | ,272        | 1,904  | ,160 | ,071                |
| Error            | 7,142                   | 50 | ,143        |        |      |                     |
| Total            | 470,000                 | 54 |             |        |      |                     |
| Corrected Total  | 7,704                   | 53 |             |        |      |                     |

a. R Squared = ,073 (Adjusted R Squared = ,017)

### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Reconhecimento Tristeza Pós

| Source           | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F       | Sig. | Partial Eta Squared |
|------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model  | 1,230 <sup>a</sup>      | 3  | ,410        | 2,029   | ,122 | ,109                |
| Intercept        | 24,849                  | 1  | 24,849      | 122,973 | ,000 | ,711                |
| R_T_PRE          | ,002                    | 1  | ,002        | ,009    | ,923 | ,000                |
| Idadestresgrupos | 1,049                   | 2  | ,524        | 2,595   | ,085 | ,094                |
| Error            | 10,103                  | 50 | ,202        |         |      |                     |
| Total            | 462,000                 | 54 |             |         |      |                     |
| Corrected Total  | 11,333                  | 53 |             |         |      |                     |

a. R Squared = ,109 (Adjusted R Squared = ,055)

### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Reconhecimento Raiva Pós

| Source           | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F       | Sig. | Partial Eta Squared |
|------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model  | ,618 <sup>a</sup>       | 3  | ,206        | 1,453   | ,239 | ,080                |
| Intercept        | 31,470                  | 1  | 31,470      | 222,062 | ,000 | ,816                |
| R_R_PRE          | ,072                    | 1  | ,072        | ,508    | ,479 | ,010                |
| Idadestresgrupos | ,423                    | 2  | ,212        | 1,493   | ,235 | ,056                |
| Error            | 7,086                   | 50 | ,142        |         |      |                     |
| Total            | 470,000                 | 54 |             |         |      |                     |
| Corrected Total  | 7,704                   | 53 |             |         |      |                     |

a. R Squared = ,080 (Adjusted R Squared = ,025)

### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Reconhecimento Medo Pós

| Source           | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F       | Sig. | Partial Eta Squared |
|------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model  | 2,346 <sup>a</sup>      | 3  | ,782        | 4,350   | ,008 | ,207                |
| Intercept        | 18,782                  | 1  | 18,782      | 104,491 | ,000 | ,676                |
| R_M_PRE          | 1,118                   | 1  | 1,118       | 6,219   | ,016 | ,111                |
| Idadestresgrupos | ,926                    | 2  | ,463        | 2,575   | ,086 | ,093                |
| Error            | 8,987                   | 50 | ,180        |         |      |                     |
| Total            | 462,000                 | 54 |             |         |      |                     |
| Corrected Total  | 11,333                  | 53 |             |         |      |                     |

a. R Squared = ,207 (Adjusted R Squared = ,159)

### *Causas das emoções em situações típicas*

#### Respostas não-verbais

### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Causa das Emoções em situações típicas, respostas não-verbais Emoção Alegria Pós

| Source              | Type III Sum of Squares | Df | Mean Square | F       | Sig. | Partial Eta Squared |
|---------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model     | ,325 <sup>a</sup>       | 3  | ,108        | 3,381   | ,025 | ,169                |
| Intercept           | 17,927                  | 1  | 17,927      | 559,815 | ,000 | ,918                |
| AlegriaNAOverbalpre | ,188                    | 1  | ,188        | 5,881   | ,019 | ,105                |
| Idadestresgrupos    | ,077                    | 2  | ,038        | 1,201   | ,309 | ,046                |
| Error               | 1,601                   | 50 | ,032        |         |      |                     |
| Total               | 476,000                 | 54 |             |         |      |                     |
| Corrected Total     | 1,926                   | 53 |             |         |      |                     |

a. R Squared = ,169 (Adjusted R Squared = ,119)

### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Causa das Emoções em situações típicas, respostas não-verbais Emoção

Tristeza Pós

| Source               | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F       | Sig. | Partial Eta Squared |
|----------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model      | ,524 <sup>a</sup>       | 3  | ,175        | 1,099   | ,358 | ,062                |
| Intercept            | 53,248                  | 1  | 53,248      | 335,158 | ,000 | ,870                |
| TristezaNAOverbalpre | ,005                    | 1  | ,005        | ,032    | ,858 | ,001                |
| Idadestresgrupos     | ,471                    | 2  | ,235        | 1,481   | ,237 | ,056                |
| Error                | 7,944                   | 50 | ,159        |         |      |                     |
| Total                | 456,250                 | 54 |             |         |      |                     |
| Corrected Total      | 8,468                   | 53 |             |         |      |                     |

a. R Squared = ,062 (Adjusted R Squared = ,006)

### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Causa das Emoções em situações típicas, respostas não-verbais Emoção

Raiva Pós

| Source            | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F       | Sig. | Partial Eta Squared |
|-------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model   | 2,182 <sup>a</sup>      | 3  | ,727        | 2,930   | ,042 | ,150                |
| Intercept         | 40,722                  | 1  | 40,722      | 164,062 | ,000 | ,766                |
| RaivaNAOverbalpre | ,180                    | 1  | ,180        | ,727    | ,398 | ,014                |
| Idadestresgrupos  | 1,358                   | 2  | ,679        | 2,735   | ,075 | ,099                |
| Error             | 12,411                  | 50 | ,248        |         |      |                     |
| Total             | 388,000                 | 54 |             |         |      |                     |
| Corrected Total   | 14,593                  | 53 |             |         |      |                     |

a. R Squared = ,150 (Adjusted R Squared = ,099)

### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Causa das Emoções em situações típicas, respostas não-verbais Emoção Medo Pós

| Source           | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F       | Sig. | Partial Eta Squared |
|------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model  | 4,118 <sup>a</sup>      | 3  | 1,373       | 3,715   | ,017 | ,182                |
| Intercept        | 47,921                  | 1  | 47,921      | 129,694 | ,000 | ,722                |
| MedoNAOverbalpre | ,085                    | 1  | ,085        | ,231    | ,633 | ,005                |
| Idadestresgrupos | 4,047                   | 2  | 2,024       | 5,477   | ,007 | ,180                |
| Error            | 18,475                  | 50 | ,369        |         |      |                     |
| Total            | 396,000                 | 54 |             |         |      |                     |
| Corrected Total  | 22,593                  | 53 |             |         |      |                     |

a. R Squared = ,182 (Adjusted R Squared = ,133)

### o Medida conjunta de respostas verbais e não-verbais

#### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Causa das Emoções em situações típicas, média de respostas verbais e não-verbais Emoção Alegria

| Source                    | Type III Sum of Squares | Df | Mean Square | F       | Sig. | Partial Eta Squared |
|---------------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model           | 1,171 <sup>a</sup>      | 3  | ,390        | 5,015   | ,004 | ,231                |
| Intercept                 | 14,879                  | 1  | 14,879      | 191,215 | ,000 | ,793                |
| Alegria_verbalenverbalpre | ,349                    | 1  | ,349        | 4,485   | ,039 | ,082                |
| Idadestresgrupos          | ,498                    | 2  | ,249        | 3,200   | ,049 | ,113                |
| Error                     | 3,891                   | 50 | ,078        |         |      |                     |
| Total                     | 412,063                 | 54 |             |         |      |                     |
| Corrected Total           | 5,061                   | 53 |             |         |      |                     |

a. R Squared = ,231 (Adjusted R Squared = ,185)

#### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Causa das Emoções em situações típicas, média de respostas verbais e não-verbais Emoção Tristeza

| Source                     | Type III Sum of Squares | Df | Mean Square | F       | Sig. | Partial Eta Squared |
|----------------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model            | ,593 <sup>a</sup>       | 3  | ,198        | 1,181   | ,327 | ,066                |
| Intercept                  | 48,576                  | 1  | 48,576      | 289,991 | ,000 | ,853                |
| Tristeza_verbalenverbalpre | ,014                    | 1  | ,014        | ,085    | ,772 | ,002                |
| Idadestresgrupos           | ,541                    | 2  | ,271        | 1,615   | ,209 | ,061                |
| Error                      | 8,375                   | 50 | ,168        |         |      |                     |
| Total                      | 455,313                 | 54 |             |         |      |                     |
| Corrected Total            | 8,969                   | 53 |             |         |      |                     |

a. R Squared = ,066 (Adjusted R Squared = ,010)

### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Causa das Emoções em situações típicas, média de respostas verbais e não-verbais Emoção Raiva

| Source                  | Type III Sum of Squares | Df | Mean Square | F       | Sig. | Partial Eta Squared |
|-------------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model         | 1,920 <sup>a</sup>      | 3  | ,640        | 2,714   | ,055 | ,140                |
| Intercept               | 38,856                  | 1  | 38,856      | 164,806 | ,000 | ,767                |
| Raiva_verbalenverbalpre | ,171                    | 1  | ,171        | ,725    | ,398 | ,014                |
| Idadestresgrupos        | 1,155                   | 2  | ,578        | 2,450   | ,097 | ,089                |
| Error                   | 11,788                  | 50 | ,236        |         |      |                     |
| Total                   | 389,750                 | 54 |             |         |      |                     |
| Corrected Total         | 13,708                  | 53 |             |         |      |                     |

a. R Squared = ,140 (Adjusted R Squared = ,088)

### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Causa das Emoções em situações típicas, média de respostas verbais e não-verbais Emoção Medo

| Source                 | Type III Sum of Squares | Df | Mean Square | F       | Sig. | Partial Eta Squared |
|------------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model        | 4,579 <sup>a</sup>      | 3  | 1,526       | 4,850   | ,005 | ,225                |
| Intercept              | 43,057                  | 1  | 43,057      | 136,813 | ,000 | ,732                |
| Medo_verbalenverbalpre | ,001                    | 1  | ,001        | ,002    | ,965 | ,000                |
| Idadestresgrupos       | 4,325                   | 2  | 2,162       | 6,871   | ,002 | ,216                |
| Error                  | 15,736                  | 50 | ,315        |         |      |                     |
| Total                  | 399,000                 | 54 |             |         |      |                     |
| Corrected Total        | 20,315                  | 53 |             |         |      |                     |

a. R Squared = ,225 (Adjusted R Squared = ,179)