

Instituto Superior de Psicologia Aplicada



A RELAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO DAS EMOÇÕES  
E AS RELAÇÕES DE PARES

**Maria Teresa Rolão**

Dissertação orientada por Prof. Doutora Maria Manuela Pedro Veríssimo

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

**Mestre em Psicologia Aplicada**

Especialidade em Psicologia Educacional

2009

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Prof. Doutora Maria Manuela Pedro Veríssimo apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº 19673 / 2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro, 2006

## Agradecimentos

Obrigada a todos, pelo apoio prestado.

Um especial agradecimento à Professora Doutora Manuela Veríssimo por me proporcionar estudar este tema com uma equipa fantástica.

Um especial agradecimento à fantástica colega e amiga Paula Machado, pelo companheirismo, profissionalismo e sabedoria.

Obrigado à minha Família por me proporcionar aqui chegar, às minhas companheiras colegas e sempre amigas Clara e Sarah com quem tive o imenso prazer de fazer este percurso. E uma especial dedicatória ao Gonçalo, com um enorme agradecimento pela paciência, pelo apoio, pelas reflexões, pelas emoções e especialmente por nunca deixar de acreditar.

## Resumo

Os estudos em torno da temática de relação de pares demonstram que esta é essencial no que diz respeito ao ajustamento social e competência da criança. Este aspecto é particularmente evidente entre os 5 e os 7 anos, no qual existe um período de desenvolvimento rápido a nível social cognitivo, na medida em que as crianças estejam a melhorar as suas competências na resolução de problemas (Selman, 1980, 1991).

As emoções são motivadores e organizadores do comportamento que influencia as interacções sociais em que este é simultaneamente uma fonte de informação e um processo dinâmico destas interacções. Estudos indicam que o conhecimento emocional relaciona-se positivamente com a empatia, comportamento pro-social e estatuto social como também facilita comportamentos socialmente adaptativos, promovendo que a criança perceba quais os sinais sociais que activam as emoções apropriadas (Izard, 2001, 1991).

Este estudo tem como objectivo analisar a relação entre a aceitação entre pares, preferência, impacto e estatuto social, e conhecimento emocional;

A amostra constitui-se por 83 crianças entre os 5 e 7 anos, que frequentam três escolas na região de Lisboa. O conhecimento emocional foi avaliado pelo *Affect Knowledge Test* (Denham, 1986). Para a aferição da aceitação entre pares, preferência e avaliação do estatuto social, aplicaram-se técnicas sociométricas (Vaughn, 2000). Inteligência verbal foi avaliada através de sub-testes verbais (WPSSI, 1996).

Os resultados deste estudo confirmam a existência de uma relação positiva entre a preferência social e a compreensão das causas das emoções, e uma relação negativa desta última com o impacto social. A tomada de perspectiva relacionou-se positivamente com a aceitação e preferência social, mas por sua vez não se revela relação significativa com o impacto social. Tendências significativas em relação ao estatuto apenas foram encontradas nas crianças classificadas como populares demonstrada por uma maior compreensão pela emoção da raiva relativamente às crianças classificadas como rejeitadas, o que poderá levar a compreender a diferença de interpretação de comportamentos e expressões físicas desta emoção e possivelmente a influência desta capacidade nos comportamentos que poderão levar à rejeição.

Palavras-chave: *Conhecimento das Emoções; aceitação de pares; estatuto social.*

## Abstract

Research is consistently demonstrating that children's peer relationships play an essential role in furthering social adjustment and competence. This is particularly evident for the ages of 5-7, which represent a period of rapid social cognitive development as children improve perspective-taking and problem-solving skills (Selman, 1980, 1991). Emotions are motivators and organizers of behavior that influence social interactions, being simultaneously a source of information and a dynamic process of these interactions. Findings indicate that emotional knowledge relate positively with empathy, pro-social behavior and social status and facilitates adaptive social behavior leaving children to understand how social signals activate the appropriate emotions in specific transactions (Izard, 2001, 1991).

The present study aimed to analyze the linkages between peer acceptance, social preference, social impact, social status, and emotional knowledge. The sample was constituted of 83 children aged five, six and seven years old enrolled in three Lisbon schools. Measures of Emotional knowledge were assessed by Affect Knowledge Test, adapted from Denham (1986). For peer acceptance, peer preference and social status evaluating, sociometric techniques were applied (Vaughn, 2000). Verbal intelligence was measured through the verbal tasks (WPSI, 1996).

This study confirms the existence of a positive relation between social preference and the understanding of causes of emotion and the negative relation between the social impact and the understanding of those causes. Perspective taking relates positively with acceptance and social preference, but a significant relation isn't found with social impact.

Significant trends related to the social status s were only found in children classified as popular, demonstrated by a higher comprehension of anger emotion in comparison to children classified as rejected. This could allow us to understand the difference of interpretation of behaviors and physical expressions of this emotion and possibly the influence of this capacity in the behaviors that could lead to rejection.

Key words: *Emotional knowledge; peer acceptance; social status.*

# Índice

Introdução .....	9
Conhecimento das emoções .....	9
Relações entre pares e estatuto sociométrico .....	12
Relação entre conhecimento das emoções, aceitação de pares e estatuto sociométrico.....	16
Método.....	16
Participantes .....	18
Instrumentos e Procedimentos .....	18
Técnicas Sociométricas .....	18
Teste de Conhecimento das Emoções .....	20
Procedimento.....	23
Análise de resultados .....	24
Conhecimento das Emoções.....	24
Relação entre o conhecimento emocional e as variáveis género, idade e QI verbal. ....	26
Medidas Sociométricas .....	27
Estatuto.....	28
Relação entre estatuto sociométrico e o conhecimento de emoções .....	29
Discussão .....	30
Referências .....	36
Anexos.....	46

## Lista de tabelas

Tabela 1 - Medidas descritivas para todas as medidas em análise. ....	24
Table 2 - R Pearson – Correlação entre as medidas sociométricas. ....	27
Tabela 3 - Correlação entre o conhecimento das emoções e a relação entre pares (aceitação social; preferência social; escolhas positivas, escolhas negativas e impacto social).....	28

## Listas de gráficos

Gráfico 1 - Percentagens de respostas correctas para cada emoção nas dimensões de reconhecimento verbal (Expressividade) e de identificação não verbal (Identificação). ....	25
Gráfico 2 - Percentagens de respostas correctas para cada emoção na dimensão de situações típicas e, para cada par de emoções alternativas na dimensão de situações atípicas.....	26
Gráfico 3 - Percentagens de participantes por estatuto sociométrico .....	28
Gráfico 4 - Diferença da média da resposta sobre a raiva dos participante populares e rejeitados.....	29

## Lista de Anexos

Anexo 1 - Qualidades métricas da escala do conhecimento das emoções (Alpha de Cronbach) .....	46
Anexo 2 - 1º Script das Situações do Fantoche: (típicas).....	47
Anexo 3 - 2º Script das Situações do Fantoche: (atípicas) .....	48
Anexo 4 - Faces amovíveis que expressam as quatro emoções básicas .....	51
Anexo 5 - Três fantoches utilizados: mãe; menina (Inês) e menino (João) .....	52
Anexo 6 - Questionário parental.....	53
Anexo 7 - Medidas descritivas para todas as medidas do Conhecimento das Emoções (Descriptive Statistics).....	54
Anexo 8 - Respostas por emoção para cada dimensão do conhecimento das emoções (%) ....	55
Anexo 9 - Análise de diferenças significativas entre o conhecimento das emoções e o género dos participantes (ANOVA One-Way).....	57
Anexo 10 - Análise da correlação entre o conhecimento das emoções e a idade dos participantes (R-Pearson) .....	58

Anexo 11 - Análise da correlação entre o conhecimento das emoções e o QI verbal dos participantes (R-Pearson) .....	59
Anexo 12 - Análise da correlação entre QI verbal e as dimensões do conhecimento emocional (R-Pearson).....	60
Anexo 13 - Análise da Correlação entre as medidas sociométricas (R Pearson) .....	61
Anexo 14 - Correlação entre as dimensões do conhecimento das emoções e a relação entre pares (aceitação social; preferência social; escolhas positivas, escolhas negativas e impacto social) – R-Pearson .....	62
Anexo 15 - Frequência e percentagens de participantes por estatuto sociométrico (Descriptitive Statistics) .....	63
Anexo 16 - Relação entre Estatuto Sociométrico e Conhecimento das Emoções (ANOVA One-way) .....	64
Anexo 17 - Diferenças do conhecimento da raiva nos diferentes estatutos (Post Hoc Multiple Comparisons - Teste Tukey ).....	66

## Introdução

### Conhecimento das emoções

As emoções afectam profundamente os processos cognitivos, sensoriais, sociais e os de auto-regulação, existindo uma forte ligação entre processos emocionais e disposições temperamentais, qualidade das relações primárias e qualidade das interacções entre pares. Este facto tem sido documentado, por exemplo, no desenvolvimento da capacidade da criança interagir e de formar relações positivas com os outros (Denham, 2007; Parke, 1994; Saarni, 1999), na prontidão e adequação escolar (Carlson & Winsler, 1999), e no relacionamento entre pais e filhos (Tronick, 1989; Eisenberg & Fabes, 1992; Denham, 1997; Denham *et al*, 1997).

Este estudo procura explorar o conhecimento emocional, com base no Instrumento do Conhecimento das Emoções de Susanne Denham (1998).

Tal como Saarni (1999), parte-se da ideia da impossibilidade de separação entre o desenvolvimento social e emocional e entre emoção e cognição. O trabalho de investigação de Saarni (1999) é uma fonte importante na investigação de Susanne Denham sobre o desenvolvimento das competências emocionais. Saarni (1999) define a emoção de acordo com o modelo relacional da emoção de Lazarus (1991), o modelo funcionalista da emoção de Campos e Barrett (1984) e o modelo socio-constructivista da emoção de Lewis e Michalson (1983). Susanne Denham (1998) define emoção como um processo que se inicia num estado de excitação provocado pela activação do sistema nervoso autónomo. Esta activação tem origem numa mudança que poderá ser induzida por um evento externo, pelas acções de outras pessoas, pelas acções do indivíduo ou mesmo pelas suas próprias memórias. Como resultado dessa activação, segue-se uma cadeia de comportamentos emocionais e sentimentos.

Apesar de ter em conta as concepções das teorias evolucionistas e da perspectiva biosocial, Susanne Denham (1998) considera também, de acordo com esta última perspectiva, que a vida emocional depende das interacções entre tendências genéticas e o sistema avaliativo, as crenças e os papéis que se adquirem através da experiência (Izard, 1977). Algumas experiências emocionais não envolvem a cognição e são automáticas mas, porque a partir da primeira metade do primeiro ano, idade do início da marcha, se estabelece uma estreita ligação entre cognição e emoção, a motivação e a cognição trabalham muitas vezes em conjunto para influenciar a experiência emocional, já que os indivíduos formam redes progressivamente mais complexas de desejos e de objectivos (Izard, 1991; Denham, 1998).

Também de acordo com a teoria de desenvolvimento socio-emocional de Sroufe (1995), as emoções são vistas como transacções complexas com o ambiente, fenómenos multifacetados, integrando componentes fisiológicas e cognitivas, factores sociais e, componentes internas e externas, na execução das suas principais funções, que são: (1) comunicar os estados internos aos outros; (2) promover competência na exploração do ambiente; (3) promover respostas adequadas às situações (Sroufe, 1995).

Considerando a natureza social das emoções, a aquisição do léxico e dos scripts das emoções fornece um conjunto de capacidades que, segundo Susanne Denham (1998) se compõem pela expressão das emoções, regulação das emoções de forma socialmente adequada consoante a idade, e descodificação destes processos emocionais no *self* e nos outros: Expressar, regular e compreender as emoções.

À compreensão das emoções, a maioria dos investigadores designou de conhecimento das emoções e que se compõe de diversas capacidades que, na definição de Denham (1998), incluem a capacidade de discernir os seus próprios estados emocionais e os estados emocionais dos outros, usar o vocabulário da emoção, identificar situações que desencadeiam emoções, identificar causas das emoções, conhecer causas psicológicas em situações específicas de outras pessoas, utilizar a informação pessoal do outro para compreender a emoção que este vivencia, identificar consequências das emoções, conhecer as regras sociais na forma de expressar emoções, simular emoções, conhecer formas de modificar as suas emoções e as dos outros, compreender situações que desencadeiam várias emoções em simultâneo e compreender situações emocionais ambivalentes.

Assim, o conhecimento das emoções implica que a criança seja capaz de: 1) compreender que a pessoa está a enviar uma mensagem afectiva; 2) interpretar essa mensagem; 3) compreender a mesma de acordo com as regras sociais de expressividade; e 4) aplicar essa compreensão ao contexto específico (Denham & Couchoud, 1990).

As crianças em idade pré-escolar são capazes de nomear e reconhecer as expressões faciais da maior parte das emoções primárias, identificar situações típicas que desencadeiam emoções (Denham & Couchoud, 1990), conversar sobre causas e consequências das emoções, ter consciência de emoções desencadeadas por situações ambivalentes, conciliar conflitos entre as características das situações e as das expressões faciais, utilizar a informação pessoal acerca das reacções emocionais (Denham & Couchoud, 1990; Gnepp, 1989), compreender a regulação emocional, as regras sociais de expressividade e, simultaneamente a sua ambivalência.

Contudo, as crianças ainda manifestam algumas dificuldades sobretudo porque, apesar das suas capacidades, ao interpretarem as emoções, fixam muitas vezes a sua atenção ou, nas características das situações ou, nas expressões faciais (Denham, 2007).

Segundo Tomkins (1962, 1963) as expressões faciais são manifestações de emoções específicas, biologicamente determinadas e universalmente reconhecidas. Noção confirmada pelos trabalhos de Ekman (1972) e de Izard (1971) que ao analisarem o reconhecimento de expressões faciais associadas a determinadas emoções em diferentes culturas, verificaram que salvo algumas excepções pouco significativas, existe universalidade no reconhecimento das expressões faciais da Tristeza, Alegria, Zanga, Medo, Repugnância, e Surpresa. De acordo com esta perspectiva, a expressão facial é parte da emoção; informação acerca da face é, por consequência, informação directa acerca da emoção específica (Buck, 1984; Ekman *et al.*, 1972; Fridlun, Ekman & Oster, 1987; Izard, 1971, cit Amaro, 2000).

As expressões faciais são então, fontes importantes de informação acerca das pessoas e, ler com precisão as emoções nas faces dos outros, é um processo complexo, que se desenvolve ao longo do tempo (Walden, & Field, 1982).

As crianças desenvolvem gradualmente o conhecimento das emoções: identificar emoções, reconhecer o significado das expressões faciais e compreender como as características das situações podem afectar as emoções dos outros (Denham & Couchoud, 1990; Gross & Ballif, 1991; Michalson & Lewis, 1985). A aquisição destas competências é influenciada por factores de risco/protecção de natureza ambiental (e.g. sintomas depressivos da mãe), pelo estabelecimento de uma relação de vinculação segura (Rosnay, & Harris, 2002), pelas competências cognitivas da criança, sobretudo, pelas suas competências verbais (Bennett, Bendersky & Lewis, 2005; Cutting & Dunn, 1999; Izard, 2001; Izard, *et al.*, 2000, Rosnay, & Harris, 2002) e, pela inteligência verbal da mãe, (Bennett *et al.*, 2005). De facto, as tendências para falar acerca das emoções e, a qualidade neste tipo de comunicação, associam-se à existência de relações afectuosas (pais e pares) que apoiam as crianças nas suas competências emocionais (Denham, 2007).

As capacidades de perceber e nomear emoções relacionam-se com a comunicação da emoção – a descodificação e a codificação dos sinais emocionais - e, quando em défice, leva à comunicação inadequada ou insuficiente atrasando a competência social. Durante o período pré-escolar a linguagem desempenha um papel significativo no desenvolvimento da compreensão emocional e social. Com a aquisição e progressivo domínio da linguagem, a criança passa a atribuir rótulos verbais a estados emocionais, o que lhe permite uma maior

capacidade de auto-controle e de expressão. Nomeadamente, auxiliando na função interna mediadora entre intenção ou desejo e, a acção comportamental; comunicar o estado interior de uma pessoa, permitindo que a criança se torne consciente de como se está a sentir e de como quer controlar as suas próprias emoções (Greenberg, & Snell, 1999).

A capacidade de nomear verbalmente as emoções e de as identificar não verbalmente, aumenta dos 2 aos 4 anos e meio de idade (Denham & Couchoud, 1990; Denham, 1998; Denham, 2007), sabendo-se que as crianças aprendem primeiro a diferenciar entre situações felizes e situações não felizes, aprendendo mais tarde a distinguir entre as situações de tristeza, de raiva ou de medo (Denham, 1998; Mostow, Izard, Fine, & Trentacosta, 2002).

Entre os 3 e os 4 anos, na sua maioria, as crianças já conseguem reconhecer e nomear expressões emocionais com base nas emoções básicas quando lhes são apresentadas fotografias (Bullock, 1985; Dunn & Hughes, 1998) e, com 3 anos de idade, reconhecem um mínimo de quatro de entre cinco emoções com base na sua expressão facial (Pons, & Harris, 2004). Existe evidência empírica que demonstra que as expressões de alegria são discriminadas mais cedo e com maior facilidade, seguidas das de tristeza e, mais tarde, das expressões de raiva e de surpresa (Walden, & Field, 1982).

Por volta dos 5 anos, as crianças identificam as emoções (não verbalmente) com maior facilidade do que as nomeiam verbalmente, começando por nomear mais facilmente as emoções de alegria e de tristeza, do que as de raiva e de medo, e apresentando maior dificuldade na nomeação das emoções de medo e de nojo (Denham, 1998).

De acordo com Izard (2001) um melhor desempenho no reconhecimento e nomeação das emoções encontra-se associado à competência social, mesmo quando se controlam os índices de inteligência e do temperamento. Cotações elevadas nestas competências prevêm comportamento social positivo e cotações baixas prevêm problemas de comportamento (Izard, 2001).

## **Relações entre pares e estatuto sociométrico**

Na idade pré-escolar, uma das tarefas fundamentais em termos de desenvolvimento, é a inserção adequada no mundo dos pares, sendo no contexto destas relações que

progressivamente vão sendo capazes de desenvolver a tomada de perspectiva do outro, negociar, cooperar, desenvolver o sentimento de confiança e até formar laços íntimos com os colegas (Shaffer, 2005).

As relações entre pares na infância desempenham um papel essencial no desenvolvimento das competências sociais e na adaptação social (Asher & Coie, 1990; Asher & Parker, 1989; Hartup, 1983, 1992).

Ao se estudar um grupo, neste caso de pré escolares, podemos perceber mais do que a importância destas relações, e aspectos relacionados com a aceitação ou não dos membros. Segundo Rubin *et al.* (1998) a estabilidade temporal na organização dos grupos de crianças conduz ao surgimento de uma estrutura social em que é possível: a) identificar a posição social dos membros no grupo em geral, e b) investigar a relação entre as características individuais das crianças e esta posição.

A partir da sociometria (conceito designativo de determinadas técnicas que permitem conhecer a estrutura social dos grupos e o estatuto/posição social que cada membro ocupa no interior desses grupos), utilizando métodos que consistem, geralmente, em solicitar ao sujeito que nomeie, dentro do seu grupo de pares, aqueles que satisfazem um determinado critério de natureza afectiva, é possível criar uma representação de como cada criança se sente em relação a cada criança do grupo.

Os resultados destas análises, permitem, a partir da combinação das escolhas das crianças, obter uma classificação diferenciada. Isto é, a partir do número recebido de nomeações positivas, e do número de nomeações negativas, é possível encontrar uma medida de preferência social (P) que resulta da diferença entre estas, e uma medida de impacto social ou visibilidade (I), resultante da soma das mesmas (Maassen *et al.*, 1997).

A partir das pontuações de P e I, bem como do número total de nomeações positivas e do número de nomeações negativas, pode-se efectuar uma classificação que permite identificar e caracterizar cinco tipos de estatutos sociométricos diferentes, sendo estes: popular – crianças que recebem muitas nomeações positivas por diversos membros do seu grupo e de quem poucos pares “não gostam”; rejeitado – crianças que recebem poucas nomeações positivas e que recebem nomeações negativas de muitos pares; negligenciado – crianças que recebem poucas nomeações tanto positivas como negativas; controverso – crianças contempladas positivamente, recebendo também nomeações negativas por muitos

dos seus pares; médio – crianças que recebem um número moderado de nomeações positivas ou de rejeição (Coie *et al.*, 1982).

As relações de pares e o estatuto social, nomeadamente, a popularidade podem ter um impacto positivo no desenvolvimento em geral, com especial relevância para o desenvolvimento social (Ladd, 2005) e emocional (Brendgen, Wanner, Morin, & Vitaro, 1999), funcionando ainda como motivação académica e consequente adaptação e bom desempenho escolar (Trentacosta, & Izard, 2007). Segundo Coie *et al.* (1990), Denham *et al.* (1990), Schaffer (1996) e Ladd (1983), as crianças “populares” apresentam normalmente boa disposição, envolvem-se com elevada frequência em interações diádicas (de um para um), tendem a agir de um modo cooperante, quando brincam com os colegas gostam de partilhar, são capazes de manter as interações de forma positiva, quase não recorrem a comportamentos de natureza agressiva e, a maioria dos colegas, considera-as bons líderes.

Contrariamente, crianças com um baixo nível de aceitação social são menos cooperativas e manifestam menos comportamentos pro-sociais nas suas brincadeiras em grupo (Bost *et al.*, 1998). Estas crianças identificadas como “rejeitadas” são, geralmente, incapazes de manter interações positivas com os seus pares, manifestando frequentemente comportamentos agressivos para com os mesmos, resultados da dificuldade em brincar de forma cooperativa. Como consequência da rejeição dos pares, estas crianças encontram-se frequentemente na margem do grupo, passando grande parte do tempo não ocupadas, a observar os pares ou em brincadeiras solitárias, tornando-se assim, socialmente isoladas e solitárias, agravando-se ainda mais a situação inicial que já é difícil (Schaffer, 1996).

De extrema importância é o facto de dificuldades nas relações entre pares na fase pré-escolar terem vindo a ser, de um modo relativamente consistente, associadas a posteriores dificuldades de adaptação e inclusivamente de desvio social, pois sistematicamente, as investigações têm vindo a demonstrar que estas crianças rejeitadas ou pouco aceites são, geralmente, mais propensas a desenvolver problemas futuros de ajustamento social, nomeadamente, problemas ao nível do comportamento tornando-se, por exemplo, extremamente agressivas ou anti-sociais (Sandstrom & Coie, 1999); correm maior risco de dificuldade escolar, delinquência e abuso de drogas (Kochenderfer & Ladd, 1996); e ainda, são mais propensas a apresentar sérias dificuldades psicológicas durante a adolescência e no início da vida adulta (Parker e Asher, 1987; Parker *et al.*, 2006).

No geral, a evidência indica que a rejeição por parte dos pares é o resultado de um conjunto de factores, cada um dos quais podendo influenciar uma criança para interagir de

maneiras socialmente inadequadas. São sugeridas algumas explicações para a rejeição: ausência ou excesso de determinados comportamentos ou comportamento excessivo; atribuições de intenções de hostilidade nas interações entre pares quando de facto não houve hostilidade; tendências de acção orientadas a soluções incoerentes e agressivas perante dilemas interpessoais promovendo aspectos socialmente inapropriados; capacidades pobres em termos de iniciação e de resposta coerente (Denham, 1993).

Devido a diversas investigações (e.g., Newcomb, Bukowsky & Pattee, 1993), actualmente considera-se que a compreensão do estatuto sociométrico de uma criança, exige uma distinção que não se restrinja, exclusivamente à dicotomia aceite/popular versus não aceite/rejeitado. Esta distinção é particularmente necessária relativamente às crianças impopulares, cujo estatuto sociométrico pode, na realidade, ser bastante diferente, uma vez que, ser impopular, mas ser nomeado pelos colegas (ainda que negativamente), não corresponde exactamente a ser impopular porque nenhum colega o nomeou (nem positiva, nem negativamente). Este último tipo de impopularidade corresponde ao estatuto sociométrico designado, na literatura, por negligenciado (Gronlund & Anderson, 1957, cit. Maassen *et al.*, 1997).

Estas crianças (“negligenciadas”) são, na sua maioria, extremamente tímidas e, tal como as crianças rejeitadas, apresentam acentuadas dificuldades no que respeita ao desenvolvimento e manutenção das interações sociais positivas com os pares. Contudo, para Schaffer (1996), estas crianças não apresentam comportamentos de natureza agressiva e, contrariamente às crianças rejeitadas, as crianças que se inserem no estatuto de negligenciadas não procuram a companhia dos outros, chegando mesmo a evitar interações do tipo diádicas. A sua timidez e retracção reflectem-se nas poucas tentativas para integrar grupos de jogos, chamando pouco a atenção sobre si (Coie *et al.*, 1990; Harris *et al.*, 1997). Consequentemente, passam a maior parte do tempo em grupos mais amplos, que as protegem, no sentido de lhes permitir passar despercebidas, ocupando também grande parte do tempo em tarefas solitárias.

Segundo Coie, Dodge e Coppotelli (1982), as crianças designadas controversas, sendo crianças nomeadas positivamente por um elevado número de pares e, simultaneamente, nomeadas negativamente, também por um elevado número de pares, apresentam um perfil comportamental misto, ou seja, combinam características das crianças rejeitadas e das crianças populares.

Finalmente as crianças com estatuto médio, como a própria designação permite inferir, são aquelas que não se enquadram em qualquer dos grupos acima referidos (Schaffer, 1996).

## **Relação entre conhecimento das emoções, aceitação de pares e estatuto sociométrico**

Diversos autores defendem uma relação consistente entre competência emocional e relações positivas entre pares, demonstrando que o processamento da informação social inclui competências que requerem o conhecimento das emoções, e este contribui igualmente para a aquisição de competências sociais (Mostow *et al.*, 2002; Eisenberg *et al.*, 1993; Saarni, 1999).

A investigação tem verificado efeitos bi-direccionais entre a competência social e a aceitação entre pares, demonstrando também que o conhecimento das emoções prevê a aceitação entre pares, podendo ter efeitos indirectos sobre a probabilidade da criança vir a ser escolhida pelos seus pares, ao promover uma maior aptidão em competências sociais (Denham *et al.*, 1990; Garner, Jones, & Miner, 1994; Walden & Field, 1990).

Esta compreensão é muito importante para o processo de socialização pois, efectivamente, crianças que apresentam uma maior capacidade de compreensão das emoções parecem ser mais capazes de: negociar/gerir as situações entre pares, obtendo deste modo melhores resultados e menos conflitos (Miller *et al.*, 2006); e ainda controlar a forma como expressam os seus sentimentos e, desenvolver uma maior sensibilidade relativamente aos sentimentos dos outros (Garner, 1996). Esta habilidade para interpretar os sentimentos dos outros é um aspecto central da cognição social com consequências sociais importantes, como a compreensão da *causa* das emoções, que contribui para a empatia, que, muitas vezes, leva a criança a confortar ou ajudar companheiros que manifestam angústia (Denham *et al.*, 1990).

Responder pro-socialmente às reacções emocionais dos outros, é um conjunto de competências sociais que se aprende precocemente (Strayer, 1980) e prevê a condição da reputação social de ser o mais escolhido (Denham, 1986; Strayer, 1980). Ou seja, estas tendências pro-sociais podem explicar por que as crianças que obtêm cotações elevadas em testes de compreensão emocional tendem a ser classificadas como muito socialmente competentes pelos seus professores e a apreciar os seus relacionamentos com os pares (Cassidy & Asher, 1992; Garner *et al.*, 1994; Oppenheim *et al.*, 1997).

Contrariamente uma maior dificuldade no conhecimento das emoções limita a riqueza das interacções com os pares (Izard *et al.*, 2001). Denham (1993) verificou que crianças que aos cinco anos de idade ainda não conseguem diferenciar a alegria da tristeza, ou que se confundem nas tarefas de reconhecimento das expressões faciais e de inferências a partir de situações de contexto emocional, estão em risco de serem menos escolhidas pelos pares.

Estudos indicam que as capacidades de reconhecer e nomear as emoções e, de compreender situações de contexto emocional, se correlacionam negativamente com problemas de comportamento e, positivamente, com o comportamento socialmente adaptado, com as competências sociais, com a aceitação entre pares, com o estatuto social e com o sucesso escolar (Denham, 1990; Trentacosta & Izard, 2007).

Desta forma, o objectivo do presente estudo é analisar a relação entre o conhecimento das emoções e as relações entre pares, nomeadamente a aceitação, a preferência e o impacto social.

## Método

### Participantes

Neste estudo participaram 83 crianças (41 do sexo masculino e 42 do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 51 e 85 meses de idade ( $M= 68.65$ ;  $DP = 6.65$ ). Todos os participantes frequentavam o pré-escolar, em 3 instituições de ensino privado do concelho de Oeiras, e provinham de famílias de estatuto socio-económico médio.

### Instrumentos e Procedimentos

Para explorar a questão a que este estudo se propõe, foram utilizadas três técnicas sociométricas (Bost et al., 1998; Vaughn *et al.*, 2000) e o Teste de Conhecimento de Emoções de Susan Denham (1986) adaptado por Machado, Veríssimo, Monteiro, Peceguina, Torres, Santos (2008). A Inteligência verbal foi avaliada através de sub-testes verbais da versão revista da *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence - WPPSI-R* (1996).

### Técnicas Sociométricas

Para avaliar a aceitação social e o estatuto social das crianças no seu grupo de pares, foram administradas a cada criança, individualmente, três técnicas sociométricas nomeadamente: (1) nomeações; (2) escala de classificação; e (3) comparação de pares (Bost *et al.*, 1998; Vaughn *et al.*, 2000), de acordo com a sequência descrita.

A primeira técnica aplicada (nomeações) é iniciada com a apresentação, a cada criança, do conjunto de fotografias dos seus pares, pedindo-se a cada criança (participante) para identificar as crianças presentes nas fotografias. Uma vez ultrapassada a “fase de reconhecimento”, pede-se a cada criança que, utilizando as fotografias, seleccione o colega “com quem mais gosta de brincar” (repetindo a pergunta mais duas vezes para duas novas escolhas). De seguida solicita-se que identifique um par “com quem não gosta de brincar” (repetindo a pergunta mais duas vezes para duas novas escolhas). Efectuadas as três primeiras escolhas positivas e negativas, pede-se à criança para seleccionar, um a um, os restantes pares seguindo o critério “com quem gosta mais de brincar” até esgotar todas as possibilidades. À medida que as fotografias dos pares são seleccionadas, o observador retira-as da mesa de

trabalho, registrando de imediato a classificação atribuída (e.g., 4ª escolha positiva, 5ª escolha positiva, ..., até à última escolha positiva).

A segunda técnica utilizada, denominada Escala de Classificação, utiliza o mesmo material (fotografias de todos os pares) e, adicionalmente, três objectos conhecidos (três alimentos de plástico: um chocolate, um pão e uma rodela de tomate), utilizados para facilitar a compreensão da tarefa, em concreto, a noção de classificação numa escala ordinal de três pontos: (1) “não gosta muito de brincar”; (2) “gosta mais ou menos de brincar”; e (3) “gosta muito de brincar”.

A realização da tarefa decorreu, tal como a anterior, individualmente, numa sala diferente da “sala de aula”. Desta vez, a criança recebia as fotos dos colegas uma a uma, pedindo-se que a coloca-se no lugar correspondente a uma das três classificações (e que, para além dos alimentos, era ainda reforçado pela utilização de três imagens de “*smiles*” – uma cara sorridente, uma cara neutra e uma cara triste). A correspondência entre os alimentos e a escala era sempre individual, na medida em que cabia a cada criança ordenar os alimentos por ordem de preferência. O total de aceitação baseou-se na posição relativa de cada criança no grupo.

A terceira técnica sociométrica – comparação de pares, consiste, como o nome sugere, numa tarefa de comparação dos colegas dois a dois. A cada criança pede-se que escolha um colega, seguindo o critério “com quem mais gosta de brincar”, em cada uma das díades possíveis no grupo (i.e.,  $N \cdot (N-1)/2$ ), apresentando as fotografias agrupadas duas a duas.

As fotografias foram organizadas de forma a que (1) nenhuma das crianças fosse vista duas vezes antes que todas tivessem sido vistas pelo menos uma vez; (2) cada criança (i.e., a sua fotografia) aparecesse o mesmo número de vezes à direita e à esquerda do par. O total de aceitação para esta medida baseou-se no número médio de escolhas em função do total de díades possíveis.

Cada uma destas técnicas teve uma folha de registo específica.

Estas três medidas sociométricas, permitiram calcular: (1) Aceitação social; (2) Preferência social; (3) Impacto; e ainda o (4) Estatuto.

As medidas sociométricas foram determinadas a partir da medida de nomeações, de acordo com os procedimentos descritos por Harrist, Zaia, Bates, Dodge & Pettit (1997).

A aceitação social foi calculada a partir da média das 3 medidas sociométricas, tendo em conta as três proporções calculadas para cada criança.

A partir dos totais de frequências absolutas das nomeações positivas (*like most* – LM) e das nomeações negativas (*like least* – LL), convertidos em scores standardizados relativos ao grupo da sala de aula, surgiram duas novas variáveis: (a) preferência social que foi calculada subtraindo o valor das nomeações positivas pelo valor das nomeações negativas ( $P = LM - LL$ ); (b) impacto social que resultou da soma entre o valor das nomeações positivas e o valor das nomeações negativas ( $I = LM + LL$ ).

Ambas as variáveis foram de novo convertidas em *scores* standardizados em função do grupo da sala de aula.

O estatuto sociométrico de cada uma das crianças foi atribuído com base nas duas dimensões P (preferência social) /I (impacto social) e LM (*like most*) / LL (*like least*):

- Criança popular – preferência social  $> 1.0$ , nomeações positivas  $> 0$  e nomeações negativas  $< 0$  ( $P > 1.0$ ;  $LM > 0$  e  $LL < 0$ );
- Criança rejeitada – preferência social  $< -1.0$ , nomeações positivas  $< 0$  e nomeações negativas  $> 0$  ( $P < -1.0$ ;  $LM < 0$  e  $LL > 0$ );
- Criança negligenciada – valor 2 - impacto social  $< -1.0$ , nomeações positivas  $< 0$  e nomeações negativas  $< 0$  ( $I < -1.0$ ;  $LM < 0$  e  $LL < 0$ );
- Criança controversa – preferência social  $> 1.0$ , nomeações positivas  $> 0$  e nomeações negativas  $> 0$  ( $P < -1.0$ ;  $LM < 0$  e  $LL > 0$ );
- Criança média – todas as que não se integraram nos critérios anteriores.

### **Teste de Conhecimento das Emoções**

O conhecimento das emoções foi avaliado individualmente, utilizando a adaptação portuguesa do Teste de Conhecimento de Emoções (Denham *et al.*, 1990; adaptado por Machado, Veríssimo, Monteiro, Peceguina, Torres, Santos (2008).

Neste instrumento, as tarefas organizam-se em dois conjuntos distintos: 1) reconhecimento verbal e identificação não verbal da expressão emocional; 2) conhecimento das emoções desencadeadas em situações típicas (Anexo 2) e atípicas (Anexo 3).

Para as tarefas de reconhecimento verbal e identificação não verbal da expressão emocional, utilizaram-se faces amovíveis que expressavam as quatro emoções básicas (i.e., alegria, tristeza, medo e raiva) (Anexo 4);

Para o segundo conjunto de tarefas (conhecimento das emoções desencadeadas em situações típicas e atípicas), foram necessários: (a) três fantoches (Anexo 5) - uma figura adulta, que representa a mãe; um menino que representa o irmão “João”; e uma menina que representa a irmã “Inês” (para estes dois últimos as faces são amovíveis); (b) 20 vinhetas que descrevam situações de contexto emocional, divididas entre 8 situações típicas (situações desencadeantes de reacções emocionais típicas, ou seja, que suscitam muito provavelmente uma determinada emoção tais como a alegria em comer um gelado ou o medo de um pesadelo (Denham, 1986)) e as restantes situações equívocas ou atípicas (podem suscitar uma de duas emoções em alternativa, consoante as crenças e os desejos individuais tal como ficar alegre ou com medo de ir nadar para a piscina (Denham et al., 2003)).

Este teste inclui ainda um questionário que os pais preencheram previamente (Anexo 6), no qual indicaram qual seria a experiência emocional típica do seu filho, em cada uma das situações representadas pelas 12 vinhetas das situações emocionais atípicas. Este procedimento prévio é indispensável, na medida em que, só através do conhecimento relativo de cada criança se pode representar a situação atípica (para aquela criança, i.e., induzir através do fantoche uma expressão que, de antemão, se sabe não corresponder á expressão que a criança geralmente experimenta).

Na primeira fase do teste (i.e., reconhecimento verbal da expressão emocional), as quatro faces amovíveis que expressam as emoções básicas (alegria, tristeza, medo e raiva), são dispostas pela mesa, solicitando-se à criança que diga “o que sente esta cara?”, através da nomeação das emoções correspondente.

Após esta indicação as faces seriam misturadas e, novamente apresentadas, pedindo-se à criança (segunda fase da tarefa – identificação não verbal da expressão emocional) que indicasse qual das faces representava determinada emoção, através da questão “qual a cara que está a sentir alegria/tristeza/raiva/medo?”. Em suma, as duas tarefas descritas visavam avaliar quer a produção do vocabulário das emoções, quer a compreensão não verbal do seu significado.

Imediatamente antes do segundo conjunto de tarefas, forneceu-se à criança uma breve explicação de cada uma das emoções, nomeando-as verbalmente ao usar mímicas

gestuais, faciais, vocais e corporais correspondentes ao modo standard de expressar essas emoções.

A avaliação do conhecimento das emoções desencadeadas em situações típicas e atípicas, foi realizada através das situações de contexto emocional, descritas em 20 vinhetas, cujos protagonistas eram os fantoches João ou Inês (de acordo com o sexo da criança a ser entrevistada) personalizado através da mímica gestual, facial e vocal do administrador.

As primeiras oito, as situações típicas, consistem em situações desencadeantes de reacções emocionais inequívocas (Anexo 2), avaliando estas, a capacidade da criança em conhecer as causas das emoções.

Todas as restantes situações, as atípicas (Anexo 3), podem suscitar uma de duas emoções em alternativa, consoante as crenças e os desejos subjectivos do fantoche. Avaliam a capacidade em conhecer as emoções que outras pessoas possam sentir, mesmo que normalmente as crianças sintam de modo diferente do protagonista, isto é, recorrendo à descentração afectiva, já que os estados internos do fantoche são divergentes dos da própria criança, em situações semelhantes.

Relativamente ainda a estas últimas, as situações decompõem-se entre as que exploram a possibilidade de activação de emoções com diferentes valências, positivas ou negativas (e.g., sit. atíp. nº4: ficar alegre ou zangado quando a mãe chama para jantar) e, as que exploram situações susceptíveis de activar uma de entre duas emoções negativas (e.g., sit. atíp nº8: ficar zangado ou triste por não ir também comprar gelados).

Cada situação foi apresentada pelo administrador que usou mímicas gestuais e vocais figurativas do modo standard de expressar cada uma das emoções (simulando o fantoche João ou Inês). Após solicitar à criança para observar com atenção a situação em curso, foi-lhe pedido para fixar ao fantoche a face com a emoção adequada à situação. A questão colocada foi: “Como se sente o/a João/Inês?”.

Todas as tarefas foram cotadas da seguinte forma: “3” pontos para a escolha totalmente correcta, “2” pontos para a escolha que não foi totalmente correcta mas em que a valência afectiva positiva/negativa foi correctamente atribuída (e.g. “triste” em vez de “raiva”), e “1” ponto para uma escolha totalmente incorrecta. O valor de Alpha de Cronbach para o total de todos os itens é de  $\alpha = .59$  (Anexo 1).

A Inteligência verbal foi avaliada através de tarefas verbais (WPSSI, 1996).

## **Procedimento**

Os dados foram recolhidos por dois administradores, ambos interessados em explorar o tema em questão.

Após a autorização da direcção das escolas para a realização do estudo, os dois administradores responsáveis pela recolha de dados organizaram-se e encontraram-se com as educadoras para as informarem do seu papel como investigadores e para combinarem entre si onde executar as provas, em que época do ano e em que horário. Fizeram entretanto a sua apresentação às crianças, despendendo algum tempo com elas a fim de quebrar a sensação de estranheza.

Foram entregues cartas aos pais, contendo uma breve explicação acerca da investigação em causa, solicitando-lhes a autorização para as crianças participarem no estudo, serem fotografadas e as respostas ao questionário parental (teste de conhecimento das emoções);

Após a obtenção dessas autorizações, as crianças foram fotografadas individualmente, para se poder organizar o material necessário.

Depois dos administradores preparem e treinarem a aplicação dos instrumentos, foram entrevistadas individualmente cada uma das crianças. Foram necessárias pelo menos três entrevistas por criança, tendo em conta que, sempre que a criança manifestava sinais de cansaço ou de distração, se interrompia a tarefa e se retomava mais tarde.

Nestas entrevistas, foi administrado individualmente a cada criança e estando esta afastada do grupo, as três técnicas sociométricas e a adaptação portuguesa do teste de conhecimento de emoções referidos.

## Análise de resultados

### Conhecimento das Emoções

Com o objectivo de analisar o conhecimento emocional utilizámos a adaptação do Instrumento do Conhecimento das Emoções de Susanne Denham (1998). Avaliou-se a consistência interna deste instrumento como um todo, contudo, também foram utilizadas na análise as dimensões que o constituem, sendo estas também sujeitas a uma avaliação de consistência interna (ver anexo 1).

Os dados descritivos para todas as medidas do conhecimento emocional seguem-se apresentados na tabela 1.

**Tabela 1 - Medidas descritivas para todas as medidas em análise.**

<b>Medidas</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>
<b>Conhecimento das emoções</b>	2,77	,13
<b>Expressividade</b>	2,24	,39
Alegria	2,51	,59
Tristeza	2,45	,61
Raiva	2,63	,76
Medo	1,37	,73
<b>Identificação</b>	2,87	,28
Alegria	2,78	,63
Tristeza	2,90	,40
Raiva	2,95	,27
Medo	2,86	,50
<b>Situações Típicas</b>	2,96	,11
Alegria	2,82	0,23
Tristeza	2,83	0,22
Raiva	2,88	0,22
Medo	2,52	0,27

<b>Situações Atípicas</b>	2,86	0,15
Positivas vs negativas	2,89	0,34
Negativas vs negativas	2,82	0,41

Estes dados permitem identificar que:

(1) relativamente às medidas do conhecimento das emoções, verifica-se que as tarefas de identificação não verbal ( $M=2,87$ ) foram mais bem sucedidas do que as de reconhecimento verbal ( $M=2,24$ );

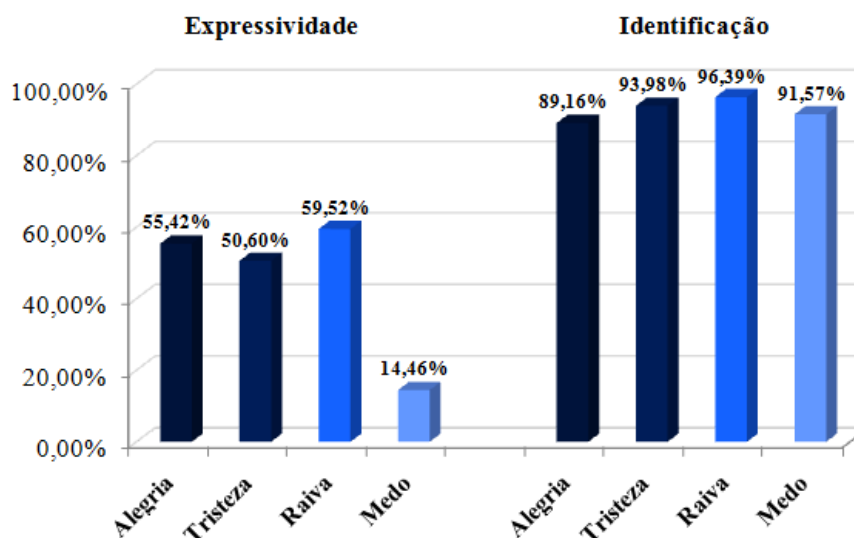
(2) reconhecer e identificar as expressões de raiva ( $M=2,79$ ) obteve uma média superior ao reconhecimento e identificação das expressões de alegria ( $M=2,65$ ), bem como às de tristeza ( $M=2,68$ ) e às de medo ( $M=2,12$ ).

(3) nas situações típicas, a raiva ( $M=2,88$ ) foi a emoção mais fácil de reconhecer comparativamente á de tristeza ( $M=2,83$ ); alegria ( $M=2,82$ ) e ao medo ( $M=2,52$ );

(4) para as tarefas de situações atípicas, diferenciar entre duas situações negativas ( $M=2,82$ ) foi mais difícil do que escolher entre alegria e uma outra emoção negativa ( $M=2,89$ );

Para melhor ilustrar a análise apresentada, apresentam-se as percentagens de respostas correctas para cada uma das emoções, em cada tarefa específica (ver gráfico 1 e 2).

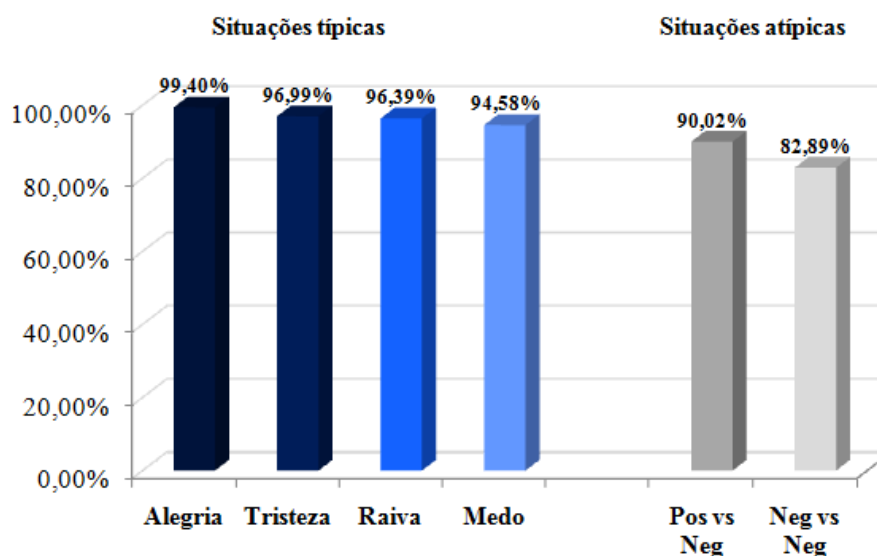
**Gráfico 1 - Percentagens de respostas correctas para cada emoção nas dimensões de reconhecimento verbal (Expressividade) e de identificação não verbal (Identificação).**



A percentagem de respostas correctas é notoriamente superior na dimensão de identificação não verbal para as quatro emoções básicas.

Em ambas as dimensões, a raiva apresenta maior percentagem de respostas correctas. Os menores valores registam-se, no medo, relativamente à tarefa de reconhecimento verbal, enquanto que na identificação não verbal o menor valor revelou-se na alegria.

**Gráfico 2 - Percentagens de respostas correctas para cada emoção na dimensão de situações típicas e, para cada par de emoções alternativas na dimensão de situações atípicas.**



Relativamente à tarefa das situações típicas, a percentagem de respostas correctas foi elevada em todas as emoções (todas acima dos 90%). Especificamente, foram as situações de alegria que obtiveram maior percentagem de respostas correctas, ao contrário do medo.

Para as tarefas de situações atípicas, mais uma vez é visível que diferenciar entre duas situações negativas (82,89% de respostas correctas) foi mais difícil do que escolher entre alegria e uma outra emoção negativa, tendo esta dimensão maior percentagem de respostas correctas (90,02%).

### **Relação entre o conhecimento emocional e as variáveis género, idade e QI verbal.**

Os dados demonstram que não encontramos diferenças significativas em função do género ( $F(81,1)=0,21$ ;  $p>0.05$ ) (Anexo 9).

Em relação à idade, não se verificou uma correlação significativa com o conhecimento das emoções ( $R = -0,031$ ;  $p > 0,05$ ) (Anexo 10).

Por sua vez, verificou-se uma relação significativa entre o QI verbal e o conhecimento das emoções ( $R = 0,27$ ;  $p > 0,05$ ) (Anexo 11). Para melhor entender esta a correlação verificada, investigámos as relações entre as diferentes dimensões do conhecimento emocional, encontrando-se uma relação significativa entre o QI verbal e a expressividade ( $R = 0,296$ ;  $p > 0,05$ ) (Anexo 12). Verifica-se assim, que quanto maior o QI verbal dos participantes, melhor o desempenho na tarefa de expressividade.

## Medidas Sociométricas

Foi analisada a relação entre as três técnicas sociométricas aplicadas (Tabela 2). Verificou-se que estas três medidas se correlacionam de forma altamente positiva, permitindo-nos esta correlação significativa calcular, através das médias destas três medidas, o valor do *score* de aceitação social.

**Table 2 - R Pearson – Correlação entre as medidas sociométricas.**

Correlações entre as medidas sociométricas	R	Sig
Nomeações x Escala de classificação	<b>0,722**</b>	<b>,000</b>
Nomeações x comparação de pares	<b>0,640**</b>	<b>,000</b>
Escala de classificação x comparação de pares	<b>0,608**</b>	<b>,000</b>

\*\* A correlação é significativa ao nível 0.01.

No sentido de responder à questão a que este estudo de propõe, compreender a relação entre o conhecimento das emoções e a relação de pares, analisou-se o comportamento das variáveis: aceitação social, preferência social, impacto e conhecimento das emoções. Foram também analisadas as correlações entre estas variáveis e as escolhas positivas e negativas (Tabela 3).

**Tabela 3 - Correlação entre o conhecimento das emoções e a relação entre pares (aceitação social; preferência social; escolhas positivas, escolhas negativas e impacto social).**

	<b>Aceitação social</b>	<b>Preferência social</b>	<b>Escolhas positivas</b>	<b>Escolhas negativas</b>	<b>Impacto social</b>
Expressividade	,069	,129	,101	-,122	-,074
Identificação	-,070	-,129	-,116	,007	-,109
Causas das emoções	,147	<b>,231*</b>	,098	<b>-,407**</b>	<b>-,256*</b>
Tomada de perspectiva	<b>,247*</b>	<b>,228*</b>	,099	<b>-,311**</b>	-,153

\* A correlação é significativa ao nível 0.05.

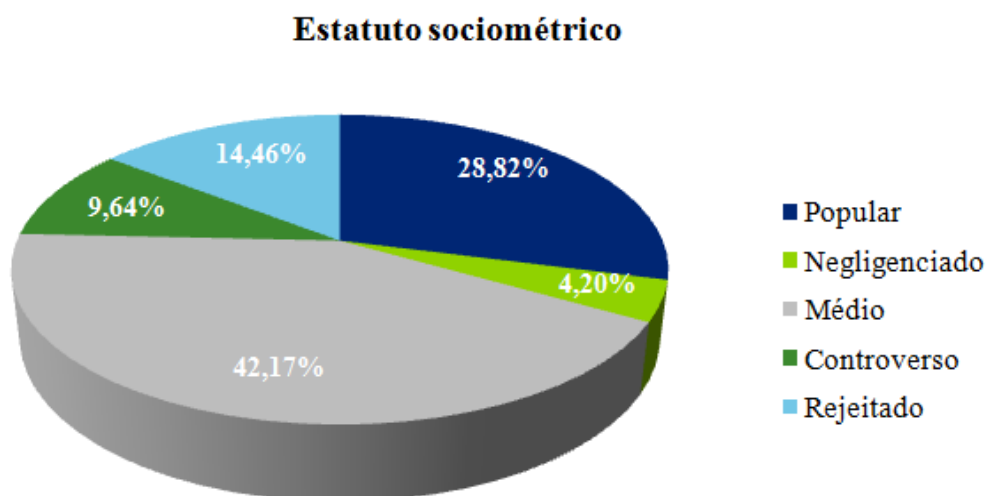
\*\* A correlação é significativa ao nível 0.01..

Os resultados indicam uma associação positiva entre o conhecimento da causa das emoções e a preferência social. Verificou-se também correlação significativa e inversa entre o conhecimento da causa das emoções e as escolhas negativas e o mesmo entre o conhecimento da causa das emoções e o impacto social.

## Estatuto

O estatuto sociométrico é uma das principais variáveis deste estudo.

Neste grupo de participantes identificam-se 24 populares; 4 negligenciados; 35 médios; 8 controversos e 12 rejeitados. O gráfico seguinte ilustra esta proporção (Gráfico 3).



**Gráfico 3 - Percentagens de participantes por estatuto sociométrico**

## Relação entre estatuto sociométrico e o conhecimento de emoções

Por o estatuto ser uma variável discreta, a análise da relação entre o estatuto sociométrico e o conhecimento das quatro emoções básicas foi feita através do teste paramétrico de diferenças de médias ANOVA-One Way, em que se verificou que apenas existem diferenças significativas no conhecimento da raiva ( $F=2,381$ ;  $sig=0,059$ ).

Para se compreender onde se situam estas diferenças, esta relação foi analisada mais pormenorizadamente através do teste paramétrico de diferenças de médias ANOVA-One Way. Através do teste de *tukey* foi possível verificar que o conhecimento desta emoção (raiva) é significativamente diferente nos estatutos popular e rejeitados.

Esta diferença entre o grupo popular e o grupo rejeitado quanto às respostas correctas sobre a raiva, é perceptível através da comparação das médias de respostas correctas sobre esta emoção, em que o grupo 1 (populares) tem como média de resposta 2,92, enquanto a média do grupo 5 (rejeitados) é 2,71 (Gráfico 4).

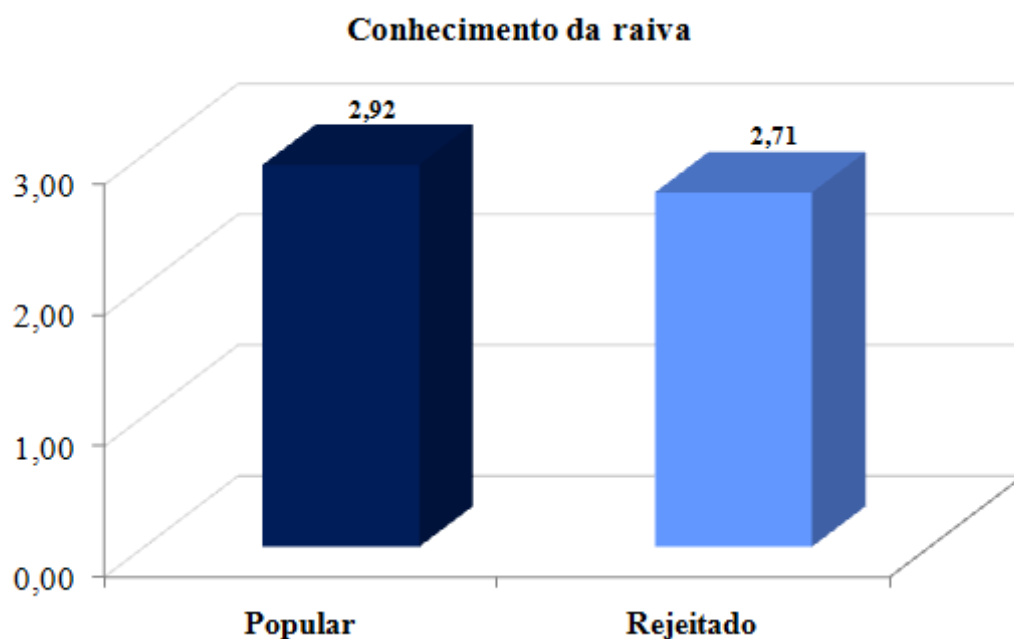


Gráfico 4 - Diferença da média da resposta sobre a raiva dos participante populares e rejeitados.

## Discussão

Os primeiros dados apresentados, incidem exclusivamente no conhecimento das emoções, avaliado a partir da adaptação do teste de Susan Denham (1998).

A partir das médias apresentadas (Tabela 1) e das percentagens de respostas correctas para as duas sub-dimensões da expressividade e identificação (gráfico 1) verifica-se, tal como Susan Denham demonstrou, que as crianças em idade pré-escolar identificam as emoções (não verbalmente) com maior facilidade do que as nomeiam verbalmente (Denham, 1998). Esta diferença pode-se relacionar com o facto de a tarefa de reconhecimento verbal (expressividade) ser a única que exigiu a utilização de competências verbais em todo o teste, já que as restantes apenas exigiam que a criança respondesse por gesto (apontar no caso da tarefa de identificação não verbal) ou pela colocação da face adequada no fantoche (nas tarefas de situações típicas e atípicas). Assim, justifica-se que o valor médio obtido para esta sub-dimensão (identificação não verbal da emoção) seja inferior ao das restantes sub-dimensões da medida, podendo reflectir a dificuldade que as crianças da nossa amostra apresentaram ao procurarem a palavra correcta para as emoções. Na verdade, foram utilizadas muito frequentemente expressões relacionadas com o comportamento, tais como “rir”, “chorar”, etc. reduzindo a cotação destas respostas (consultar Anexo 8).

Sendo assim, apoio ao desenvolvimento da linguagem e do vocabulário das emoções poderá promover o desenvolvimento das competências emocionais.

Os nossos dados também estão de acordo com a autora do Teste do Conhecimento das Emoções (Denham, 1998) no que se refere à maior dificuldade encontrada na nomeação do medo (como se pode verificar no gráfico 1 e 2, esta emoção apresentou a menor percentagem de respostas correctas nas tarefas de reconhecimento verbal e nas situações típicas). No entanto, para tarefa de identificação não verbal, os resultados são contrários a esta ideia, tendo sido a alegria, a emoção que obteve menor percentagem de respostas correctas.

As crianças obtiveram uma maior cotação nas tarefas de reconhecimento e de identificação da raiva do que nas correspondentes relativas à alegria, contrariando a literatura, na qual se afirma evidência empírica de que as expressões de alegria são discriminadas com maior facilidade do que as restantes (Walden, & Field, 1982; Denham, 1998). Esta evidência demonstrada apenas é corroborada pelas percentagens de respostas correctas encontradas na sub-dimensão que avalia a causa das emoções (situações típicas) (Gráfico2).

Pode-se sugerir que a emoção raiva suscite menos confusão, sendo uma emoção de grande intensidade e manifestação corporal e facial e que possa eventualmente atrair mais a atenção das crianças que, nesta fase do desenvolvimento, enfrentam novos desafios ao nível da resistência à frustração e da resolução de conflitos nas suas actividades com os pares e na sala de aula. Mas de facto, as emoções consideradas de aquisição mais precoce, a de alegria e a de tristeza, não obtiveram maior percentagem de respostas correctas nas sub-dimensões de reconhecimento verbal nem de identificação não verbal, mas apenas nas situações típicas.

Factores ligados à utilização do vocabulário das emoções, à mímica executada pelo administrador e à ordem pela qual foram apresentadas as emoções poderão ter contribuído para esta discrepância.

A competência de descentração afectiva, medida através da sub-dimensão de situações atípicas do conhecimento das emoções, obteve um resultado inferior ao reconhecimento verbal das emoções e ao conhecimento das causas das emoções (Tabela 1), podendo-se justificar com a literatura que demonstra que enquanto entre os 2 e os 4 e meio, as crianças adquirem as competências de reconhecer e nomear as emoções básicas, apenas aos 3 anos, a criança inicia a aquisição da teoria da mente, compreendendo a partir dos 5 anos que as crenças e desejos dos outros são diferentes das suas e, manifestando levar em conta o carácter subjectivo das emoções apenas aos 6 anos de idade (Dunn, 1988; Denham *et al.*, 1990). Os participantes revelaram ser mais difícil diferenciar entre duas situações negativas do que escolher entre alegria e uma outra emoção negativa, tendo esta dimensão maior percentagem de respostas correctas (Gráfico 2), o que está de acordo com as teorias que enfatizam a importância da valência afectiva das emoções (Russell & Bullock, 1985).

Ao se investigar a relação entre o conhecimento das emoções e a relação entre pares, analisaram-se as correlações entre as dimensões do conhecimento das emoções e a aceitação social; a preferência social e o impacto social. Para uma melhor compreensão, analisaram-se também a correlação das variáveis descritas com as escolhas positivas e com as escolhas negativas.

A análise dos dados da Tabela 3 permite-nos constatar que nem todas as dimensões do conhecimento das emoções se correlacionam com as variáveis apresentadas, tendo sido apenas encontrada correlação significativa nas dimensões que avaliam a capacidade da criança para conhecer as causas das emoções (situações típicas) e na dimensão das situações atípicas, que por sua vez, avaliam a mesma capacidade, contudo, recorrendo à descentração afectiva.

Confirma-se a existência de uma relação positiva e significativa entre a compreensão da causa das emoções e a preferência social. Podemos sugerir que o conhecimento das emoções promove interações positivas e influencia a admiração dos pares, contribuindo para estas crianças serem as mais desejadas no grupo.

A causa das emoções correlaciona-se significativamente e inversamente com as escolhas negativas, o que significa que quanto mais competente a criança é nesta dimensão do conhecimento emocional, menos escolhas negativas lhe são atribuídas (Tabela 3).

A correlação inversa entre o conhecimento da causa das emoções e o impacto social reflecte que quanto mais a criança conhece as causas das emoções menor a sua visibilidade (positiva e negativa).

Apesar desta competência se relacionar com a visibilidade no grupo, este impacto pode ser reflectido através da quantidade de escolhas negativas (correlação significativa e inversa); A correlação com o impacto ser inversa sugere que as crianças com maior domínio desta competência adoptam condutas mais reguladas, evitando situações negativas de choque, evitando assim, escolhas negativas dos seus pares.

Do mesmo modo, as crianças com menor conhecimento das causas das emoções, podem ter condutas onde são menos reflectidas as consequências e as implicações das suas acções. Não estando sujeitas a este filtro, as acções desenvolvidas pelas crianças que demonstram menor domínio das causas das emoções, terão tendencialmente maior impacto na interacção com os seus pares.

Por sua vez, a competência de descentração afectiva, (medida através da sub-dimensão de situações atípicas do conhecimento das emoções) correlaciona-se positiva e significativamente com a aceitação e preferência social e, inversamente com as escolhas negativas o que reflecte que esta capacidade faz com que as crianças sejam mais desejadas. Demonstra-se com estes dados a importância da teoria da mente e da descentração afectiva no tipo de relação que se estabelece entre os pares. Ou seja, esta competência pode não suscitar grande visibilidade no grupo (não existe correlação significativa com o impacto), contudo, revela-se influente na aceitação dos pares, factos fundamentados pela literatura que afirma que a capacidade de interpretar as emoções influencia as reacções dos outros (Bretherton *et al.*, 1986) e, conseqüentemente, a sua posição social (e.g. Gnepp, 1989, Goldman, Corsini, & DeUrioste, 1980). Assim, podemos sugerir que a capacidade de perceber as emoções dos outros, possa potenciar comportamentos pro-sociais tal como referido na literatura em que

entre outros factores, considera-se que a capacidade para adoptar a perspectiva do outro é um elemento crucial para o desenvolvimento de comportamentos pro-sociais (Piaget, 1967, cit. Shantz, 1983).

Denham (1993) refere também que existe evidência de uma relação entre o comportamento pro-social e a aceitação entre pares.

Estes dados confirmam o estudo de (Furman & Bierman, 1983) com crianças dos 4 aos 7 anos em que foram avaliados os seguintes aspectos como sendo os mais importantes na relação com os seus pares: fazer coisas juntos, gostar e preocupar-se um com o outro, partilhar e ajudar um ao outro. Aspectos estes que exigem a descentração afectiva medida por esta dimensão.

Estes resultados demonstram a pertinência no estudo da relação entre o conhecimento das emoções e a amizade, a fim de perceber se o conhecimento das emoções tem mais influência numa relação de menor “visibilidade”, mas de maior consistência onde predominam as experiências positivas mútuas e a reciprocidade.

Relativamente à análise da relação entre conhecimento das emoções e estatuto sociométrico, apenas foi encontrada uma tendência para diferenças significativas na emoção da raiva, entre o estatuto popular e rejeitado (consultar Anexo 16). Em concreto, os populares demonstraram maior conhecimento da raiva (Gráfico 4), o que se pode relacionar com uma leitura mais adequada dessa expressão nos outros e eventualmente uma melhor utilização dos comportamentos desencadeados por esta emoção.

Reconhecer as emoções nas outras pessoas – a capacidade de “ler” os sentimentos dos outros a partir dos seus comportamentos é uma parte essencial das relações sociais (Schaffer, 1999). O conhecimento das emoções ajuda as crianças a antecipar os sentimentos e o comportamento dos outros, a comunicar os seus próprios sentimentos e, conseqüentemente a agir de forma adequada (Denham et al., 1990; Lewis & Michalson, 1983); permite uma melhor adaptação social (Boyatzis & Satyaprasad, 1994) e prevê menos problemas emocionais e comportamentais (Blair & Coles, 2000). Assim, os resultados encontrados acerca desta emoção podem-se justificar com o facto de o estatuto popular ter maior conhecimento e sensibilidade à raiva, sabendo assim, identificá-la e, perante ela, responder de forma adequada. Ao contrário dos rejeitados, em que a dificuldade em perceber a raiva, pode conduzir a não saberem responder adequadamente, o que faz com que possam ser ainda mais rejeitadas. Na realidade, as crianças habitualmente mantêm-se mais próximas de pares

com quem tiveram anteriormente experiências positivas. (J. Snyder *et al.*, 1996). Ou seja, deficiências na compreensão das situações emocionais poderão resultar num comportamento mais inadequado e conseqüentemente mais impopular, como é o caso de quando não se interpreta correctamente os sinais de agrado ou de desagrado ou se confunde entre duas emoções negativas.

Estudos demonstram que as crianças classificadas como populares relacionam-se negativamente com a agressão e inibição social, mesmo tendo demonstrado uma maior compreensão pela emoção de raiva (e.g. Machado *et al.* (2008), ou seja, apesar do conhecimento ou sensibilidade às emoções não significar comportamento podemos sugerir a relação com a forma como reagem quando sentem essa emoção, pois crianças com maior conhecimento da raiva apesar de se zangarem, há maior probabilidade de controlarem a sua zanga e de a exprimirem de forma construtiva (Fabes, Eisenberg, Smith & Murphy, 1996); e com a resposta mais ou menos adequada perante a raiva dos outros tal como defende a literatura, que refere que as crianças no período pré-escolar que são apreciadas por todos, e aquelas que são avaliadas pelos pais e professores como socialmente competentes, geralmente lidam bem com a raiva, pois respondem de uma forma directa e activa que minimiza o conflito posterior e faz com as relações se mantenham, evitam impulsos e ameaças, enquanto que as crianças menos populares tendem a rispostar ou demonstrar irritação. (N. Eisenberg *et al.*, 1994; Fabes & Eisenberg, 1992).

Obviamente que uma resposta adequada exige uma identificação adequada da emoção, pois identificar uma emoção a partir das sua expressão e perceber como é que alguém se sente, permite a criança responder de uma forma apropriada. (Schaffer, 1999).

Entre outros aspectos, esta capacidade para compreender e reconhecer emoções e sentimentos (em si, e no outro), é fundamental para a elaboração de juízos sociais correctos (Damásio, 2000).

Esta ideia poderá justificar os resultados encontrados na diferença entre os dois estatutos.

Considera-se fundamental prosseguir estudos nesta área a fim de se promoverem estratégias úteis em prevenção e capazes de ajudar as crianças a utilizarem com mais segurança as competências sociais e emocionais, contrariando assim alguns factores de risco.

Segundo Goleman, D. (1999), há habilidades chave cruciais para o sucesso de programas de intervenção, sendo elas as competências emocionais e sociais, como a auto

consciência, a administração dos sentimentos, o controle de impulsos, empatia e escolha de perspectiva, cooperação e resolução de conflitos.

Também Grennberg, M., & Snell, J. (1999) defendem a necessidade de pesquisar o desenvolvimento da vida social e emocional das crianças, pois o resultado da investigação e as necessidades sentidas na actualidade, levaram à compreensão da importância de procurar desenvolver competências emocionais (movimento designado por alfabetização emocional) tornando uma criança socialmente competente e mais capaz de gerir o seu sofrimento emocional.

## Referências

Amaro, T. (2000). *As expressões faciais no estudo de emoções específicas – Uma análise da importância do contexto*. Tese de Mestrado em Etologia. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Asher, S. R., & Coie, J. D. (1990). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

Asher, S. R., & Parker, J. G. (1989). Significance of peer relationship problems in childhood. In B. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. Wassenberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 5-23). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Bennett, D. S., Bendersky, M., & Lewis, M. (2005). Antecedents of emotion knowledge: Predictors of individual differences in young children. *Cognition & Emotion, 19*, 375-396.

Bost, K.K., Vaughn, B. E., Washington, W. N., Cielinski, K. L., & Bradbard, M. R. (1998). Social competence, social support, and attachment: Demarcation of construct domains, measurement, and paths of influence for preschool children attending Head Start. *Child Development, 69*, 192-218.

Brendgen, M. & Vitaro, F. (2005). Effects of friends characteristics on children's social cognitions. *Social Development, 8*, 41 – 51.

Bullock, M. (1985). Further evidence on preschooler's interpretation of facial expressions. *International Journal of Behavioral Development, 8 (1)*, 15-38.

Campos, J., & Barret, K. (1984). Toward a new understanding of emotions and their development. In C. Izard, J. Kagan, & R. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behaviour* (pp. 229-263). New York: Cambridge University Press.

Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999) School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28 (3).

Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350-365.

Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18 (4), 557-570.

Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In S. Asher & Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865.

Cole, M., & Cole, S.,(2004). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente* (4ªed). Porto

Damásio, A. (2000). *O sentimento de si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. (6ª ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.

Denham, S. A. (1986) Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation. *Child Development, 57(1)*, 194-201.

Denham, S. A. (1997) "When I have a Bad Dream, Mommy Holds Me": Preschoolers' Conceptions of Emotions, Parental Socialisation, and Emotional Competence. *International Journal of Behavioural Development, 20 (2)*, 301-319

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

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

Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development, 74*, 238-256.

Denham S. A., & Couchoud, E. (1990). Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal, 20*, 171-192.

Denham, S. A., & Grout, L. (1993). Socialization of emotion: Pathway to preschoolers' affect regulation. *Journal of Nonverbal Behavior, 17*, 215-227.

Denham, S. A., & Holt, R. W. (1993). Preschooler's likability as cause or consequence of their social behavior. *Development Psychology, 29*, 271-275.

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

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development, 64*, 1418-1438.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Carlo, G., & Karbon, M. (1992). Emotional repositivy to others: Behavioral correlates and socializations antecedents. In N. Eisenberg & R. A. Fabes (Eds.), *Emotion and its regulation in early development. New directions for child development*, Vol. 55 (pp. 57-73). San Francisco: Jossey-Bass.

Garner, P. W. (1996). The relations of emotional role-taking, affective/moral attributions and emotional display rule knowledge to low-income school-age children's social competence. *Journal of Applied Development Psychology, 17*, 19-36.

Garner, P. W., Jones, D.C., & Miner, J. L. (1994). Social competence among low-income preschoolers: Emotion socialization practices and social cognitive competence. *Child Development, 65*, 622-637.

Gnepp, J. (1989). Children's use of personal information to understand other people's feelings. In C. Saarni, & P.L.Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion*. New York: Cambridge University Press.

Grennberg, M., & Snell, J. (1999). Desenvolvimento do cérebro e desenvolvimento emocional: o papel do ensino na organização do lobo frontal. In P. Salovey, & D. Sluyter (Orgs.), *Inteligência Emocional da Criança* (pp.123-147). Rio de Janeiro: Campus.

Gross, A. L., & Ballif, B. L. (1991). Children's understanding of emotion from facial expressions: A review. *Developmental Review, 11*, 368-398.

Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development, 68* (2), 278-295.

Hartup, W. W., (1983). Peer relations. In E.M. Hetherington (Ed.), P.H. Mussen (Series Ed.) *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development (vol.4)* (pp. 193-198). New York: Wiley.

Hartup, W. W., (1989) Social relationships and their development significance. *American Psychologists, 44* (2), 120-126.

Hartup, W. W. (1992) Friendships and their development significance. In H. McGurk (Org.), *Childhood social development: Contemporary perspectives*. London: Erlbaum.

Hughes, C.; Dunn, J.; White, A.(1998) Trick or treat? Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in 'hard-to-manage' preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*(7), 981-994.

Hughes, C & Dunn, J (1998). Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognition and Emotion, 12* (2), 171-190.

Izard, C. E., (1987). Perspectives on emotional development: differential emotions theory of early emotional development. In *Handbook of infant development*. New York: Cambridge University Press.

Izard, C. E. (1991). *The Psychology of emotion*. New York: Plenum.

Izard, C. E. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion, 1* (3), 249-257.

Izard, C. E., Ackerman, B. P., Fine, S., & Schoff, K. (2000). Self-organization of discrete emotions, emotion patterns, and emotion-cognition relations. In M. Lewis & I. Granic (Eds.), *Emotion, development, and self-organization* (pp. 15-36). New York: Cambridge University Press.

Izard, C., Fine, S., Shultz, D., Mostow, A., Ackerman, & Youngstrom E. (2001). Emotion knowledge as predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science, 12* (1), 18- 23.

Kochenderfer, B J.; Ladd, G W (1996) Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology, 34*(3), 267-283.

Ladd, G. W. (1983). Social network of popular, average and rejected children in school settings. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 283-307.

Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. New Haven, CT: Yale University Press.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.

Lewis, M., & Michaelson, L. (1983). *Children's emotions and moods: Development theory and measurement*. New York: Plenum.

Maassen, G. H., Linden, J. L., & Akkermans, W. (1997). Nominations, ratings, and the dimensions of sociometric status. *International Journal of Behavioral Development, 21* (1), 179-199.

Machado, P., Veríssimo, M., Monteiro, L., Peceguina, I., Torres, N., & Santos, A. J. (2008). Adaptação da entrevista de conhecimento das emoções para crianças (Denham, 1986). In *XIII Conferencia Internacional Avaliação Psicológica: Formas e contextos*, Braga, Portugal.

Machado P., Veríssimo M., Torres, N., Santos, A. J, Monteiro, L., Rolão T.(2008) Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e, a aceitação entre pares. *Análise Psicológica, 4* (26), 463-478.

Michalson, L., & Lewis, M. (1985). What do children know about emotions and when do they know it? In M. Lewis, & C. Saarni (Eds.), *The socialization of emotions* (pp. 117-139). New York: Plenum.

Miller, A. L., Fine, S. E., Gouley, K. K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion, 20* (8), 1170-1192.

Mostow, A., Izard, C.E., Fine, S. E., & Trentacosta, C. J. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral factors of peer acceptance. *Child Development, 73*, 1775-1787.

Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin, 113*, 99-128.

Oppenheim, D., Warren, S., Nir, A., Emdet, R. (1997). Emotion Regulation in mother-child narrative co-construction: associations with children's narratives and adaptation. *Developmental Psychology*, 33(2), 284-294.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.

Parker, J. G., & Walker, D. L. (1996). Distinguishing friendship from acceptance: Implications for intervention and assessment. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 366-405). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Parker, J. G., Rubin, K. H., Erath, S. A., Wojslawowicz, J. C, & Buskirk, A. A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and Method* (Vol. 1, pp. 419-493). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Parke, R. D. (1994). Progress, paradigms, and unresolved problems: A commentary on recent advances in our understanding of children's emotions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 157-169.

Pons, F., & Harris, P.L. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: development periods and hierarchical organization. *European Journal of Development Psychology*, 2(1), 127-152.

Rosnay, M., & Harris, P. L. (2002). Individual differences in children's understanding of emotions: The roles of attachment and language. *Attachment & Human Development*, 4, 39-54.

Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships in childhood. In W. Damon & N. Eisenberg ( Orgs.), *Handbook of child psychology* (5 th ed.), Vol. 3: *Social, emotional, and personality development* (pp. 619-700). New York: Wiley.

Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilfred Press.

Sandstrom, M. J., & Coie, J. D. (1999). A Developmental perspective on peer rejection: Mechanisms of stability and change. *Child Development*, (70) 4, 955-966.

Schaffer, H. R (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell Publishers.

Shaffer, D. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: Thomson

Schaffer, H. R. (1999) Understanding socialization: From Unidirectional to Bidirectional Conceptions. In *Developmental Psychology: Achievements and Prospects* (pp. 272-288). London : Psychology Press

Strayer, J. (1980). A naturalistic study of empathic behaviours and their relation to affective states and perspective-taking skills in preschool children. *Child Development*, 51, 815-822.

Sroufe, L. A. (1995). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York: Cambridge University Press

Tomkins, S. S. (1962). *Affect, image, consciousness: The positive affects (vol. 1)*. New York: Springer.

Tomkins, S. S. (1963). *Affect, image, consciousness: The negative affects (vol. 2)*. New York: Springer.

Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion, 7* (1), 77-88.

Tronick, E. Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist, 44*, 112-119.

Vaughn, B. E., Azria, M. R., Krzysik, L., Caya, L. R., Bost, K. K., Newell, W., & Kazura, K. L. (2000). Friendship and social competence in a sample of preschool children attending Head-Start. *Developmental Psychology, 36*, 326-338.

Vaughn, B. E., Colvin, T. N., Azria, M. R., Caya, L. R., Krzysik, L., (2001). Dyadic analyses of friendship in a sample of preschool-age children attending Head Start: correspondence between measures and implications for social competence. *Child Development, 72* (3), 862-378.

Walden, T. A., & Field, T. M. (1982). Discrimination of facial expressions by preschool children. *Child Development, 53*, 1312-1319.

Walden, T., & Field, T. (1990). Preschool children's social competence and the production and discrimination of affective expressions. *British Journal of Developmental Psychology, 8*, 65-76.

## Anexos

### Anexo 1 - Qualidades métricas da escala do conhecimento das emoções (Alpha de Cronbach)

#### Reliability Statistics

	Cronbach's Alpha	N of Items
ME	,351	4
MI	,425	4
ST	,566	8
SA	,576	
MEDIA	,588	28

## Anexo 2 - 1º Script das Situações do Fantoche: (típicas)

- [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. 000000.*” (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 - 2º Script das Situações do Fantoche: (atípicas)

1. [mãe/criança] Aí vem a INÊS/ o JOÃO e a sua Mamã.

**A. ALEGRE:**

**INÊS/JOÃO:** *“Estamos a ir para a escola. Gosto da escola – Divertimo-nos imenso!”*

**B. TRISTE:**

**INÊS/JOÃO:** *“Estamos a ir para a escola Não gosto da escola. Quero a minha mãe. Não te vás embora, Mãe!”*

2. [mãe/criança]

**A. ALEGRE:**

**INÊS/JOÃO:** *“Vamos para a estação dos comboios. A Mãe vai fazer uma viagem e é muito divertido ver os comboios. WOW!”*

**B. TRISTE:**

**INÊS/JOÃO:** *“Vamos para a estação de comboios. A Mãe vai fazer uma viagem e eu não quero que ela vá. Não vás!!”*

3. [mãe/criança]

**INÊS/JOÃO:** *“Olá Mãe. O que é que estás a cozinhar?”*

**A. ZANGADO: Mãe:** *“[comida preferida]”*

**INÊS/JOÃO:** *“Ugh! Yuck! Não quero comer!”*

**B. ALEGRE: Mom:** *“[comida que menos gosta]”*

**INÊS/JOÃO:** *“Yum, yum. Que bom!”*

4.[mãe/criança]

**Mãe:** *“Vem jantar INÊS/JOÃO!”*

**A. ALEGRE:**

**INÊS/JOÃO:** *“Estou a nadar mas tenho fome e a comida da Mãe é boa. Eu vou. Está bem, Mãe.”*

**B. ZANGADO:**

**INÊS/JOÃO:** *“Estou a nadar. Quero nadar. Quero ficar cá fora!! Não, não. Não vou para dentro!”*

5. [criança]

**A. ASSUSTADO:**

**INÊS/JOÃO:** *“Vem aí um cão muito grande. Parece ser mau; Tem uns dentes grandes!”*

**B. ALEGRE:**

**INÊS/JOÃO:** *“Vem aí um cão muito grande. Parece ser bom; está a sorrir para mim com aqueles dentes grandes.”*

6. [irmãos]

A. **ALEGRE:**

**INÊS/JOÃO:** *‘Vamos nadar para a piscina; Está muito calor. É tão divertido estar na piscina! Sinto-me bem na água!’*

B. **ASSUSTADO: INÊS/JOÃO:** *“Vamos nadar para a piscina; Está muito calor. Não gosto de estar na água! É tão funda! Não quero a água na minha cara –Deixem-me sair daqui!”*

7. [irmãos]

**INÊS/JOÃO:** *“Estamos a jogar com os legos. Estamos a construir uma casa.”*

**Irmão(a):** *“Vou brincar com o Luís e tu não podes vir. P00 P00 para ti!”*

A. **ZANGADO:** (INÊS/JOÃO expressa a emoção através do comportamento)

B. **TRISTE:** (INÊS/JOÃO expressa a emoção através do comportamento)

8. [mãe/criança]

**Mãe:** *“Vamos à pastelaria comprar gelado, mas tu tens de ficar em casa. Adeus, Adeus.”*

A. **ZANGADO:** (INÊS/JOÃO expressa a emoção através do comportamento)

B. **TRISTE:** (INÊS/JOÃO expressa a emoção através do comportamento)

9. [irmãos]

**Irmão(a):** *“És um(a) irmão/irmã muito mau/má.” [murros] “Se disseres à Mãe ou Pai que te bati, eu bato-te ainda com mais força.”*

A. **ZANGADO:** (INÊS/JOÃO expressa a emoção através do comportamento)

B. **ASSUSTADO:** (INÊS/JOÃO expressa a emoção através do comportamento)

10. [mãe/criança]

**Mãe:** *“Fizeste uma asneira.”* A mãe dá uma palmada à criança.

A. **ZANGADO:** (INÊS/JOÃO expressa a emoção através do comportamento)

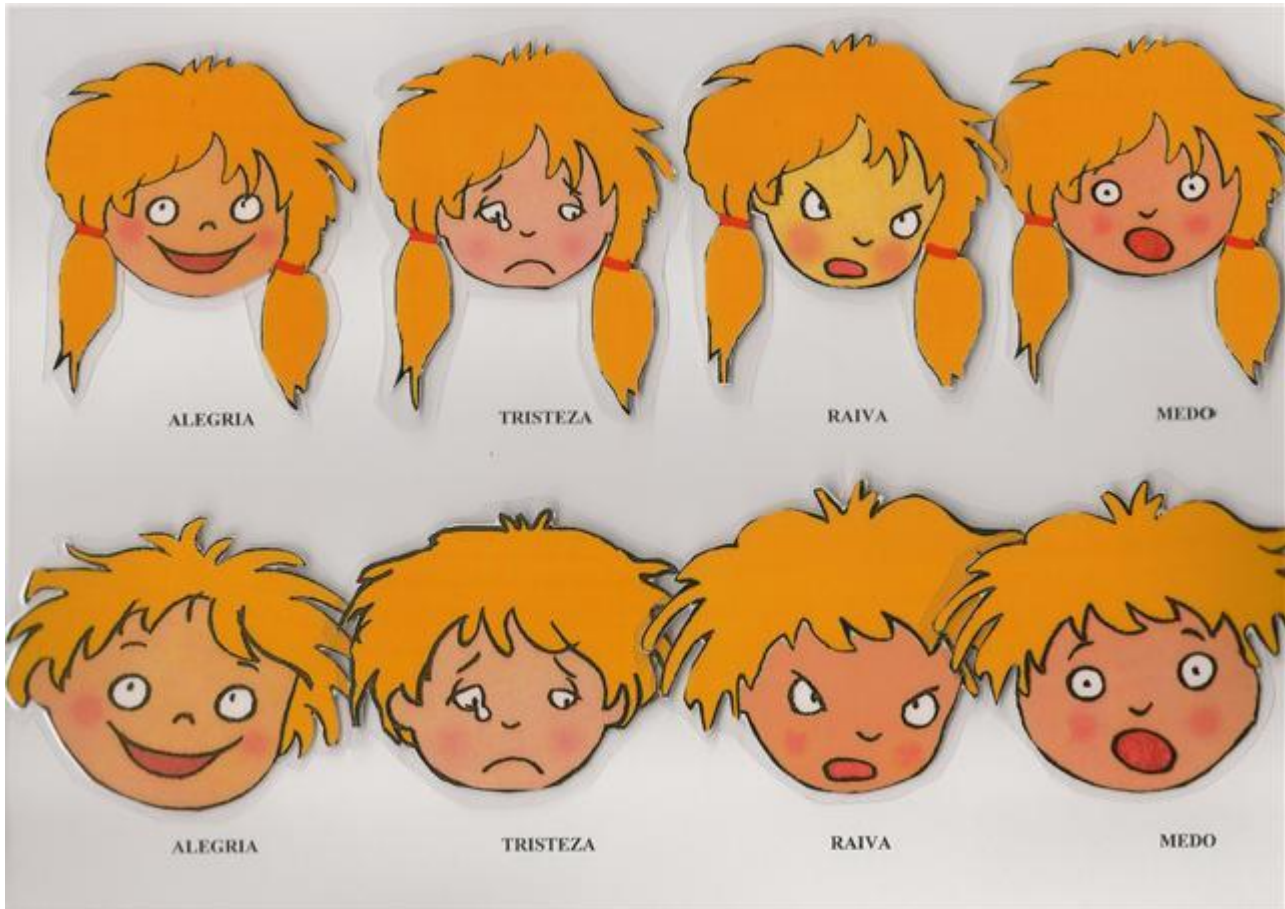
B. **ASSUSTADO:** (INÊS/JOÃO expressa a emoção através do comportamento)

11. [mãe/criança] INÊS/JOÃO tem a caneta da mãe e está a usá-la.

**Mãe:** *“INÊS/JOÃO, já te disse para não usares a minha caneta. Se a usares outra vez, eu ponho-te de castigo.”*

A. **TRISTE:** (INÊS/JOÃO expressa a emoção através do comportamento)

B. **ASSUSTADO:** (INÊS/JOÃO expressa a emoção através do comportamento)

**Anexo 4 - Faces amovíveis que expressam as quatro emoções básicas**

**Anexo 5 - Três fantoches utilizados: mãe; menina (Inês) e menino (João)**



## Anexo 6 - Questionário parental

Código: \_\_\_\_\_

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

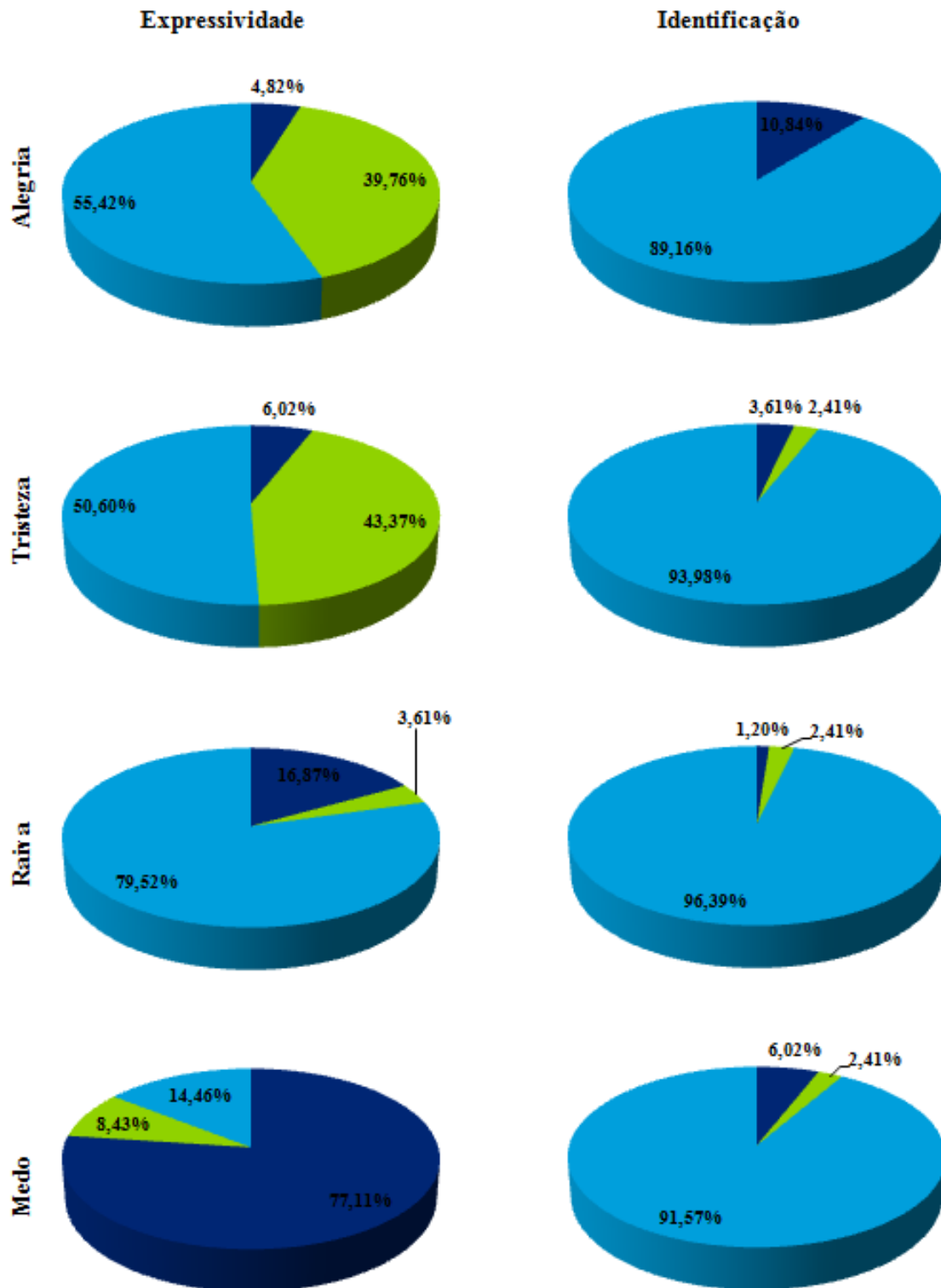
Por favor, coloque um círculo na emoção que pensa **estar mais próxima** da que a sua criança manifestaria nas seguintes situações. Se, ainda, não a observou nessa situação, tente **prever** o que a sua criança poderia sentir:

Situações emocionais atípicas	Experiência emocional típica do seu filho	
Ir para a escola.	Alegre	Triste
Ir à estação de comboios, ver os comboios, etc. e assistir, também, à partida de um dos seus pais para uma viagem.	Alegre	Triste
Qual a comida preferida da sua criança, aquela que a deixa muito alegre? A que menos gosta	_____	_____
Quando está a brincar e a chama para o jantar.	Alegre	Zangado
Quando vê um cão grande, embora amistoso.	Alegre	Assustado
Quando está dentro de água numa piscina.	Alegre	Assustado
Quando outras crianças não a deixam brincar.	Zangado	Triste
Quando lhe dizem que tem de ficar em casa, enquanto as outras crianças saem para comprar gelados.	Zangado	Triste
Quando um irmão ou irmã lhe bate e lhe diz que se ela disser à Mãe ou Pai ainda lhe voltará a bater mais.	Zangado	Assustado
Levar uma palmada.	Zangado	Assustado
Depois de fazer uma asneira, um dos pais dizer-lhe que se ela a fizer novamente vai ser castigada.	Triste	Assustado

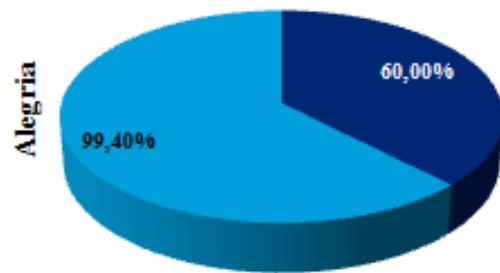
**Anexo 7 - Medidas descritivas para todas as medidas do Conhecimento das Emoções  
(Descriptive Statistics)**

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
mediae	83	2,19	3,00	2,7728	,13162
me	83	1,25	3,00	2,2380	,39413
e1	83	1,00	3,00	2,5060	,59209
e2	83	1,00	3,00	2,4458	,60994
e3	83	1,00	3,00	2,6265	,76047
e4	83	1,00	3,00	1,3735	,72769
mi	83	2,00	3,00	2,8735	,28256
i1	83	1,00	3,00	2,7831	,62564
i2	83	1,00	3,00	2,9036	,40166
i3	83	1,00	3,00	2,9518	,26612
i4	83	1,00	3,00	2,8554	,49713
st	83	2,25	3,00	2,9637	,10783
alegria	83	2,0	3,0	2,816	,2279
tristeza	83	2,0	3,0	2,822	,2157
raiva	82	2,00	3,00	2,8750	,22309
medo	83	1,50	3,00	2,5241	,26657
sa	83	2,36	3,00	2,8623	,15498
sit_atip_posvsneg	581	1,00	3,00	2,8898	,34479
sit_atip_negvsneg	415	1,00	3,00	2,8193	,40956
Valid N (listwise)	82				

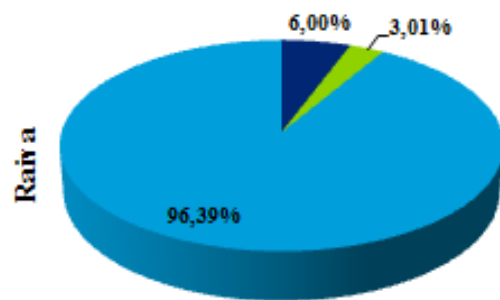
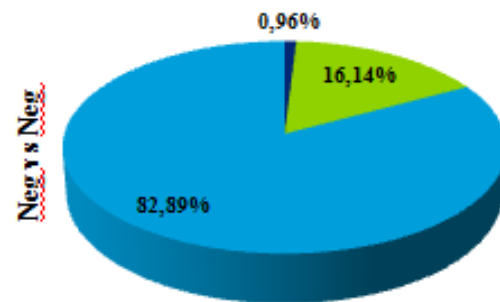
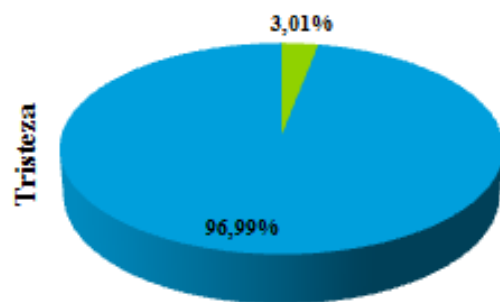
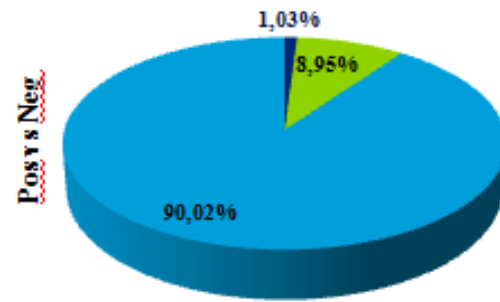
Anexo 8 - Respostas por emoção para cada dimensão do conhecimento das emoções (%)



Situações típicas



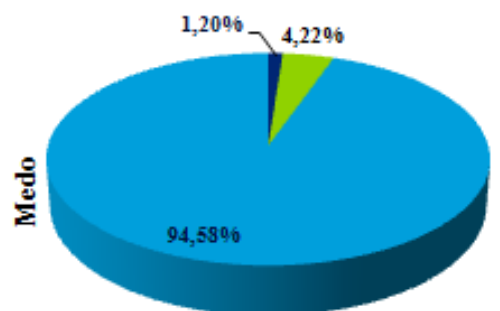
Situações atípicas

**Legenda:**

Resposta incorrecta

Valência afectiva correctamente atribuída

Resposta correcta



**Anexo 9 - Análise de diferenças significativas entre o conhecimento das emoções e o género dos participantes (ANOVA One-Way)****ANOVA**

mediae

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,004	1	,004	,209	,649
Within Groups	1,417	81	,017		
Total	1,421	82			

**Anexo 10 - Análise da correlação entre o conhecimento das emoções e a idade dos participantes (R-Pearson)**

		Correlations	
		anos	mediae
anos	Pearson Correlation	1	-,031
	Sig. (2-tailed)		,778
	N	83	83
mediae	Pearson Correlation	-,031	1
	Sig. (2-tailed)	,778	
	N	83	83

**Anexo 11 - Análise da correlação entre o conhecimento das emoções e o QI verbal dos participantes (R-Pearson)**

**Correlations**

		mediae	QI_Verbal
mediae	Pearson Correlation	1	,266*
	Sig. (2-tailed)		,019
	N	83	77
QI_Verbal	Pearson Correlation	,266*	1
	Sig. (2-tailed)	,019	
	N	77	77

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Anexo 12 - Análise da correlação entre QI verbal e as dimensões do conhecimento emocional (R-Pearson)**

		Correlations				
		QI_Verbal	me	mi	st	sa
QI_Verbal	Pearson Correlation	1	,296**	,014	,196	,034
	Sig. (2-tailed)		,009	,903	,087	,769
	N	77	77	77	77	77
me	Pearson Correlation	,296**	1	,102	,249*	,113
	Sig. (2-tailed)	,009		,356	,023	,308
	N	77	83	83	83	83
mi	Pearson Correlation	,014	,102	1	,098	-,013
	Sig. (2-tailed)	,903	,356		,379	,904
	N	77	83	83	83	83
st	Pearson Correlation	,196	,249*	,098	1	,278*
	Sig. (2-tailed)	,087	,023	,379		,011
	N	77	83	83	83	83
sa	Pearson Correlation	,034	,113	-,013	,278*	1
	Sig. (2-tailed)	,769	,308	,904	,011	
	N	77	83	83	83	83

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

### Anexo 13 - Análise da Correlação entre as medidas sociométricas (R Pearson)

Correlations

		pRat3	PCT_N1	ppref
pRat3	Pearson Correlation	1	,608**	,722**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	82	82	82
PCT_N1	Pearson Correlation	,608**	1	,640**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	82	82	82
ppref	Pearson Correlation	,722**	,640**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	82	82	82

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Anexo 14 - Correlação entre as dimensões do conhecimento das emoções e a relação entre pares (aceitação social; preferência social; escolhas positivas, escolhas negativas e impacto social) – R-Pearson**

		Correlations								
		me	mi	st	sa	medmed	ppref	pimp	ppos	Pneg
Me	Pearson Correlation	1	,102	,249*	,113	,069	,129	-,074	,101	-,122
	Sig. (2-tailed)		,356	,023	,308	,538	,250	,506	,369	,273
	N	83	83	83	83	82	82	83	82	82
Mi	Pearson Correlation	,102	1	,098	-,013	-,070	-,129	-,109	-,116	,007
	Sig. (2-tailed)	,356		,379	,904	,533	,248	,326	,298	,950
	N	83	83	83	83	82	82	83	82	82
St	Pearson Correlation	,249*	,098	1	,278*	,147	,231*	-,256*	,098	-,407**
	Sig. (2-tailed)	,023	,379		,011	,188	,037	,020	,380	,000
	N	83	83	83	83	82	82	83	82	82
Sa	Pearson Correlation	,113	-,013	,278*	1	,247*	,228*	-,153	,099	-,311**
	Sig. (2-tailed)	,308	,904	,011		,026	,039	,168	,377	,005
	N	83	83	83	83	82	82	83	82	82
medmed	Pearson Correlation	,069	-,070	,147	,247*	1	,900**	-,077	,728**	-,732**
	Sig. (2-tailed)	,538	,533	,188	,026		,000	,490	,000	,000
	N	82	82	82	82	82	82	82	82	82
ppref	Pearson Correlation	,129	-,129	,231*	,228*	,900**	1	-,137	,812**	-,830**
	Sig. (2-tailed)	,250	,248	,037	,039	,000		,220	,000	,000
	N	82	82	82	82	82	82	82	82	82
pimp	Pearson Correlation	-,074	-,109	-,256*	-,153	-,077	-,137	1	,234*	,465**
	Sig. (2-tailed)	,506	,326	,020	,168	,490	,220		,035	,000
	N	83	83	83	83	82	82	83	82	82
ppos	Pearson Correlation	,101	-,116	,098	,099	,728**	,812**	,234*	1	-,405**
	Sig. (2-tailed)	,369	,298	,380	,377	,000	,000	,035		,000
	N	82	82	82	82	82	82	82	82	82
Pneg	Pearson Correlation	-,122	,007	-,407**	-,311**	-,732**	-,830**	,465**	-,405**	1
	Sig. (2-tailed)	,273	,950	,000	,005	,000	,000	,000	,000	
	N	82	82	82	82	82	82	82	82	82

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Anexo 15 - Frequência e percentagens de participantes por estatuto sociométrico  
(Descriptitive Statistics)**

		<b>Estatuto</b>			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	24	4,1	28,9	28,9
	2,00	4	,7	4,8	33,7
	3,00	35	6,0	42,2	75,9
	4,00	8	1,4	9,6	85,5
	5,00	12	2,1	14,5	100,0
	Total	83	14,3	100,0	
Missing	System	498	85,7		
Total		581	100,0		

**Anexo 16 - Relação entre Estatuto Sociométrico e Conhecimento das Emoções (ANOVA One-way)**

**ANOVA**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
alegria	Between Groups	,037	4	,009	,169	,954
	Within Groups	4,224	78	,054		
	Total	4,261	82			
tristeza	Between Groups	,169	4	,042	,903	,467
	Within Groups	3,647	78	,047		
	Total	3,816	82			
raiva	Between Groups	,444	4	,111	2,381	,059
	Within Groups	3,588	77	,047		
	Total	4,031	81			
medo	Between Groups	,149	4	,037	,511	,728
	Within Groups	5,678	78	,073		
	Total	5,827	82			

**Descriptives**

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
						alegria	1,00		
	2,00	4	2,813	,2394	,1197	2,432	3,193	2,5	3,0
	3,00	35	2,829	,2408	,0407	2,746	2,911	2,0	3,0
	4,00	8	2,844	,2290	,0810	2,652	3,035	2,5	3,0
	5,00	12	2,771	,2491	,0719	2,613	2,929	2,3	3,0
	Total	83	2,816	,2279	,0250	2,766	2,866	2,0	3,0
tristeza	1,00	24	2,792	,2292	,0468	2,695	2,888	2,0	3,0
	2,00	4	2,938	,1250	,0625	2,739	3,136	2,8	3,0
	3,00	35	2,850	,2029	,0343	2,780	2,920	2,3	3,0
	4,00	8	2,844	,2290	,0810	2,652	3,035	2,5	3,0
	5,00	12	2,750	,2384	,0688	2,599	2,901	2,3	3,0
	Total	83	2,822	,2157	,0237	2,775	2,869	2,0	3,0
raiva	1,00	24	2,9167	,15926	,03251	2,8494	2,9839	2,50	3,00

	2,00	4	3,0000	,00000	,00000	3,0000	3,0000	3,00	3,00
	3,00	35	2,8857	,20421	,03452	2,8156	2,9559	2,50	3,00
	4,00	7	2,8929	,19670	,07435	2,7109	3,0748	2,50	3,00
	5,00	12	2,7083	,35086	,10129	2,4854	2,9313	2,00	3,00
	Total	82	2,8750	,22309	,02464	2,8260	2,9240	2,00	3,00
medo	1,00	24	2,4583	,22921	,04679	2,3615	2,5551	2,00	3,00
	2,00	4	2,5625	,12500	,06250	2,3636	2,7614	2,50	2,75
	3,00	35	2,5500	,23326	,03943	2,4699	2,6301	2,00	3,00
	4,00	8	2,5625	,17678	,06250	2,4147	2,7103	2,50	3,00
	5,00	12	2,5417	,46262	,13355	2,2477	2,8356	1,50	3,00
	Total	83	2,5241	,26657	,02926	2,4659	2,5823	1,50	3,00

**Anexo 17 - Diferenças do conhecimento da raiva nos diferentes estatutos (Post Hoc Multiple Comparisons - Teste Tukey )**

Post Hoc Tests

**Multiple Comparisons**

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Estatuto	(J) Estatuto	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
alegria	1,00	2,00	,0000	,1257	1,000	-,351	,351
		3,00	-,0161	,0617	,999	-,188	,156
		4,00	-,0313	,0950	,997	-,297	,234
		5,00	,0417	,0823	,987	-,188	,271
	2,00	1,00	,0000	,1257	1,000	-,351	,351
		3,00	-,0161	,1228	1,000	-,359	,327
		4,00	-,0313	,1425	,999	-,429	,367
		5,00	,0417	,1344	,998	-,334	,417
	3,00	1,00	,0161	,0617	,999	-,156	,188
		2,00	,0161	,1228	1,000	-,327	,359
		4,00	-,0152	,0912	1,000	-,270	,239
		5,00	,0577	,0778	,946	-,160	,275
	4,00	1,00	,0313	,0950	,997	-,234	,297
		2,00	,0313	,1425	,999	-,367	,429
		3,00	,0152	,0912	1,000	-,239	,270
		5,00	,0729	,1062	,959	-,224	,370
5,00	1,00	-,0417	,0823	,987	-,271	,188	
	2,00	-,0417	,1344	,998	-,417	,334	
	3,00	-,0577	,0778	,946	-,275	,160	
	4,00	-,0729	,1062	,959	-,370	,224	
tristeza	1,00	2,00	-,1458	,1168	,723	-,472	,180
		3,00	-,0583	,0573	,846	-,218	,102
		4,00	-,0521	,0883	,976	-,299	,194
		5,00	,0417	,0765	,982	-,172	,255

	2,00	1,00	,1458	,1168	,723	-,180	,472
		3,00	,0875	,1141	,939	-,231	,406
		4,00	,0938	,1324	,954	-,276	,464
		5,00	,1875	,1248	,564	-,161	,536
	3,00	1,00	,0583	,0573	,846	-,102	,218
		2,00	-,0875	,1141	,939	-,406	,231
		4,00	,0063	,0847	1,000	-,230	,243
		5,00	,1000	,0723	,641	-,102	,302
	4,00	1,00	,0521	,0883	,976	-,194	,299
		2,00	-,0938	,1324	,954	-,464	,276
		3,00	-,0063	,0847	1,000	-,243	,230
		5,00	,0938	,0987	,876	-,182	,369
	5,00	1,00	-,0417	,0765	,982	-,255	,172
		2,00	-,1875	,1248	,564	-,536	,161
		3,00	-,1000	,0723	,641	-,302	,102
		4,00	-,0938	,0987	,876	-,369	,182
raiva	1,00	2,00	-,08333	,11657	,952	-,4090	,2423
		3,00	,03095	,05721	,983	-,1288	,1908
		4,00	,02381	,09272	,999	-,2352	,2828
		5,00	,20833	,07631	,059	-,0048	,4215
	2,00	1,00	,08333	,11657	,952	-,2423	,4090
		3,00	,11429	,11392	,853	-,2040	,4325
		4,00	,10714	,13529	,932	-,2708	,4851
		5,00	,29167	,12462	,143	-,0565	,6398
	3,00	1,00	-,03095	,05721	,983	-,1908	,1288
		2,00	-,11429	,11392	,853	-,4325	,2040
		4,00	-,00714	,08937	1,000	-,2568	,2425
		5,00	,17738	,07221	,112	-,0243	,3791
	4,00	1,00	-,02381	,09272	,999	-,2828	,2352
		2,00	-,10714	,13529	,932	-,4851	,2708
		3,00	,00714	,08937	1,000	-,2425	,2568
		5,00	,18452	,10266	,383	-,1022	,4713
	5,00	1,00	-,20833	,07631	,059	-,4215	,0048
		2,00	-,29167	,12462	,143	-,6398	,0565

		3,00		-,17738	,07221	,112	-,3791	,0243
		4,00		-,18452	,10266	,383	-,4713	,1022
medo	1,00	2,00		-,10417	,14571	,952	-,5111	,3028
		3,00		-,09167	,07151	,703	-,2914	,1080
		4,00		-,10417	,11015	,878	-,4118	,2034
		5,00		-,08333	,09539	,906	-,3497	,1831
	2,00	1,00		,10417	,14571	,952	-,3028	,5111
		3,00		,01250	,14240	1,000	-,3852	,4102
		4,00		,00000	,16522	1,000	-,4614	,4614
		5,00		,02083	,15577	1,000	-,4142	,4558
	3,00	1,00		,09167	,07151	,703	-,1080	,2914
		2,00		-,01250	,14240	1,000	-,4102	,3852
		4,00		-,01250	,10573	1,000	-,3078	,2828
		5,00		,00833	,09026	1,000	-,2437	,2604
	4,00	1,00		,10417	,11015	,878	-,2034	,4118
		2,00		,00000	,16522	1,000	-,4614	,4614
		3,00		,01250	,10573	1,000	-,2828	,3078
		5,00		,02083	,12315	1,000	-,3231	,3647
	5,00	1,00		,08333	,09539	,906	-,1831	,3497
		2,00		-,02083	,15577	1,000	-,4558	,4142
		3,00		-,00833	,09026	1,000	-,2604	,2437
		4,00		-,02083	,12315	1,000	-,3647	,3231