



Influência do conhecimento emocional nas competências sociais e a
regulação emocional em crianças no pré-escolar

MARIA MARGARIDA DE JESUS GOMES LANISCO

Orientador de Dissertação:

PROFESSORA DOUTORA EVA DINIZ BENSAJA DEL SCHIRO

Professor de Seminário de Dissertação:

PROFESSORA DOUTORA EVA DINIZ BENSAJA DEL SCHIRO

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Clínica

2023

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Eva Diniz apresentada no ISPA – Instituto Universitário para a obtenção de grau de Mestre na especialidade de Mestre em Psicologia Clínica

*From common experience we know that emotion moves us, fills our days with light
and shade, makes us actors rather than spectators in the drama of life.*

Magda B. Arnold

Agradecimentos

Um agradecimento muito especial à minha orientadora e professora Eva Diniz, por toda a ajuda, rigor e disponibilidade para as minhas dúvidas infindáveis. Foi sem dúvida incansável.

Um agradecimento muito grande ao meu tio, Mário Henrique, sem ele esta dissertação teria sido um desafio ainda maior. Agradeço a ajuda, motivação e por estar sempre presente na minha vida.

Agradeço também aos meus pais, Luzia e António, sem eles nada seria possível. São os meus pilares e dão-me força todos os dias.

À minha melhor amiga, Inês Marques por estar sempre presente e nunca ter duvidado de que iria concluir esta etapa académica.

No geral um agradecimento muito grande à minha família e amigos, que sei que estão todos a torcer pelo meu sucesso e são todos incríveis. Grata todos os dias por vos ter.

Agradecer também a todos os participantes desta investigação, que se mostraram bastante disponíveis e foram incansáveis. Em especial, ressaltar os educadores que me acolheram e receberam de braços abertos.

A todos os que me acompanham e fizeram parte do meu percurso académico, serei sempre muito grata.

Resumo

O desenvolvimento de competências emocionais e sociais é essencial ao desenvolvimento saudável das crianças. Neste sentido, é importante aprofundar o conhecimento sobre como o conhecimento das emoções contribui para as competências sociais e em crianças de idade pré-escolar. Analisou-se também o papel mediador da regulação emocional entre o conhecimento emocional e as competências sociais. O estudo contou com a participação de 108 crianças, respetivas figuras parentais (mãe ou pai; $n=108$) e educadores de infância ($n=8$). Para avaliar o conhecimento emocional das crianças foi aplicada a versão portuguesa do Teste de Conhecimento das Emoções, a regulação emocional foi avaliada através de um questionário à figura parental (ERC) e as competências sociais através de um questionário ao educador (SSRS). Os resultados sugerem que melhores competências de nomeação e de reconhecimento das emoções se associam a competências sociais mais elevadas. Verificou-se também que a labilidade/negatividade medeiam a relação entre o reconhecimento das emoções e os problemas de comportamento. Todavia não se verificou a existência de mediação entre as restantes dimensões do estudo. Conclui-se que o facto de as crianças terem dificuldades ao nível da regulação emocional, possui impacto na capacidade de a criança reconhecer as emoções e consequentemente nos problemas comportamentais exibidos em sala de aula.

Palavras-chave: Conhecimento emocional; regulação emocional; competências sociais; pré-escolar; pais; educadores.

Abstract

The development of emotional and social skills is essential to the healthy development of children. In this sense, it is important to deepen our understanding of how knowledge of emotions contributes to social skills in pre-school children. The mediating role of emotional regulation between emotional knowledge and social skills was also analyzed. The study involved 108 children, their parental figures (mother or father; n=108) and kindergarten teachers (n=8). The Portuguese version of the Emotional Knowledge Test was used to assess the children's emotional knowledge, emotional regulation was assessed using a questionnaire for the parental figure (ERC) and social skills using a questionnaire for the teacher (SSRS). The results suggest that better emotion naming and recognition skills are associated with higher social skills. It was also found that lability/negativity mediated the relationship between emotion recognition and behavior problems. However, there was no mediation between the other dimensions of the study. We conclude that the fact that children have difficulties with emotional regulation has an impact on their ability to recognize emotions and consequently on the behavioral problems they display in the classroom.

Key-words: Emotion knowledge; emotion regulation; social skills; preschool; parents; kindergarten teachers.

Índice

Introdução.....	9
Enquadramento Teórico	11
Emoções.....	11
Competência emocional	11
Conhecimento das Emoções	12
Regulação emocional.....	14
Competência social.....	15
Pertinência e objetivos do estudo	16
Método	18
Participantes.....	18
Delineamento.....	20
Instrumentos	20
Questionário Sociodemográfico (Anexo A)	20
Teste de conhecimento das emoções (Anexo B)	20
Emotion Regulation Checklist (ERC; Anexo C)	22
Sistema de Avaliação das Competências Sociais (SACS; Anexo D)	22
Procedimento	23
Plano de análise de dados	23
Referências	35
ANEXOS.....	44
ANEXO A – Questionário Sociodemográfico	44
ANEXO B – Teste de conhecimento das emoções	46
ANEXO C – Emotion Regulation Checklist	49
ANEXO D – Sistema de Avaliação de Competências Sociais.....	51
ANEXO E – Consentimento Informado.....	53

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Análise do modelo de mediação entre o reconhecimento e os problemas de comportamento, com a labilidade/negatividade como mediadora.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Dados sociodemográficos da figura parental ($N = 108$)

Tabela 2- Análise Descritiva e Correlacional das Variáveis em Estudo ($N = 108$)

Tabela 3- Efeito total, direto e indireto do reconhecimento das emoções nos problemas de comportamento através da labilidade/negatividade

Tabela 4- Regressão linear múltipla com as variáveis nomeação, reconhecimento e competências sociais

Introdução

As emoções são uma fonte significativa de informação, não só para a criança que as comunica, como para quem recebe a informação. Têm também uma função organizadora, permitindo à criança organizar o seu comportamento tanto ao nível intrapessoal, quanto interpessoal (Denham, 1998). O conteúdo emocional pode ser expresso verbalmente e/ou através de expressões faciais, linguagem corporal e determina o significado das interações sociais (Halberstadt et al., 2001).

O período pré-escolar representa um período significativo para o desenvolvimento emocional. É um período marcado por diversas mudanças não só a nível do desenvolvimento (e.g. cognitivo, motor, linguagem) como a nível interpessoal e na relação com os pares. O desenvolvimento da competência emocional implica a aquisição de conhecimento sobre as emoções, expressão emocional ajustada e a capacidade de a criança regular as suas emoções de forma socialmente adequada (Denham, 2007; Denham, 2019).

O conhecimento emocional pode ser descrito, de forma simplista, como a capacidade de a criança identificar e reconhecer um sinal emocional (Denham, 1998; Halberstadt et al., 2001). As crianças compreendem mais facilmente as expressões faciais e causas associadas às emoções da alegria, tristeza e raiva (Widen & Russell, 2003; Widen & Russel, 2008). Sendo que a compreensão de emoções mais complexas como o medo, a surpresa e o nojo ocorre mais tarde (Widen & Russell, 2003; Widen & Russel, 2008). O conhecimento emocional serve de base ao desenvolvimento de comportamentos sociais e académicos adaptados (Trentacosta & Izard, 2007). Para além disso, desempenha um papel crucial no processo de regulação emocional, permitindo à criança aplicar o conhecimento que tem sobre as emoções.

A regulação emocional pode ser definida como o processo de reconhecer as emoções e utilizar estratégias para as alterar de acordo com o objetivo desejado (Harrington et al., 2020). A capacidade de regular as emoções, ocorre paralelamente com o desenvolvimento e aquisição das funções executivas (Blankson et al., 2017) que providenciam à criança novos meios e estratégias para explorar as emoções (Montroy et al., 2016). A regulação emocional influencia também a aquisição de competências sociais, permitindo à criança diminuir respostas desadequadas e comportamentos agressivos que estão associados a rejeição por parte dos pares (Montroy ey al., 2014). Deste modo, as competências sociais traduzem a capacidade de a criança iniciar e estabelecer interações positivas com os pares (Ladd, 1999). Estas interações positivas são fulcrais para o bem-estar sócio-emocional da criança (Denham, 2019).

Desta forma, torna-se relevante perceber o conhecimento emocional das crianças, a sua capacidade de regulação emocional e como isso se manifesta nas suas competências sociais. Este estudo possui então como objetivo primordial compreender se a regulação emocional medeia a relação entre o conhecimento das emoções e as competências sociais em crianças em idade pré-escolar.

Enquadramento Teórico

Emoções

As emoções podem ser definidas como estruturas multifacetadas compostas por diferentes componentes – social, afetiva, cognitiva, fisiológica e comportamental, que permitem preparar e regular o comportamento (Sroufe, 1996). As emoções são extremamente úteis pois permitem direcionar a atenção para os aspetos mais importantes do ambiente que nos rodeia, otimizam a receção de informação sensorial, facilitam a tomada de decisão assim como de interações sociais e têm um impacto positivo na memória episódica (Gross, 2014).

As emoções básicas ou primárias são: a *tristeza, alegria, nojo, surpresa, raiva e medo* (e.g. Ekman, 1992), sendo também as mais elementares e distintas. Estas emoções são inatas, ausentes de capacidade de controlo, previamente organizadas e intimamente associadas ao fenómeno adaptativo dos seres vivos, constituindo uma resposta às necessidades básicas de sobrevivência (e.g. Ekman, 1992). As emoções primárias são universais, não só pela sua expressão facial comum a todas as culturas, como pelas características que partilham sendo estas: 1. Estão presentes noutros primatas; 2. Provocam uma resposta fisiológica própria e distinta; 3. Têm base em antecedentes universais distintos; 4. São coerentes nas respostas automáticas e expressivas que provocam; 5. Iniciam-se facilmente; 6. São de curta duração no tempo; 7. Originam uma avaliação que pode ser automática ou deliberada do estímulo que as originou e 8. São vivenciadas como algo que não se pode controlar (Ekman, 1992).

Uma vez que estas emoções são primárias, as crianças são particularmente sensíveis às mesmas, sendo facilmente identificadas a partir da expressão facial desde os primeiros tempos de vida (e.g. Ekman & Friesen, 2003).

Para além destas, existem também as emoções secundárias (e.g. orgulho, vergonha) que são socialmente construídas e resultantes de processos de aprendizagem (Damásio, 2013).

Neste estudo serão apenas abordadas as emoções primárias, por serem as primeiras a surgir na vida da criança e com as quais a criança tem maior contacto durante a primeira infância. As emoções secundárias vão sendo desenvolvidas e aprendidas num momento posterior do desenvolvimento e, por isso, não serão o foco deste trabalho.

Competência emocional

A competência emocional engloba a expressão emocional, regulação emocional adequada ao meio envolvente e conhecimento das emoções (Denham, 2007; Denham, 2019). A competência emocional ocupa um papel de destaque na vida da criança, facilitando a

interação com os pares, o estabelecimento de relações positivas, autorregulação, gestão do afeto no início, manutenção e envolvimento com o outro (Denham, 2007).

As trocas emocionais e sociais que ocorrem entre os pares estão intimamente associadas, sendo que esta ligação se vai fortificando ao longo do desenvolvimento. A competência emocional suporta o desenvolvimento social, sendo que o contrário também se verifica – influência mútua e recíproca (Denham, 2007).

Conhecimento das Emoções

O conhecimento emocional pode ser definido como a capacidade de identificar e compreender as emoções, não só em si próprio como no outro (Denham, 1998). O conhecimento emocional contempla as seguintes capacidades: (1) identificação e nomeação de emoções presentes em expressões faciais, reconhecer as causas e descrever o que originou o fenómeno de ativação emocional, não só em si próprio como nos pares (Denham, 2007); (2) descentração afetiva, ou seja, a capacidade de ter em conta a perspetiva afetiva do outro (Denham, 1986); e (3) por último, ligação da experiência emocional à expressão e comunicação emocional (Gordon, 1989).

A manifestação emocional começa nos primeiros dias de vida do bebé, sendo ilustrada através de uma linguagem maioritariamente de choro (e.g. Emde, 1999). Posteriormente surge o sorriso social e verifica-se uma maior coerência emocional na utilização de gestos, expressões faciais, direção do olhar e vocalização (e.g. Trevarthen & Aitken, 2001). A expressão das emoções básicas vai ocorrendo de forma gradual, sendo que a partir dos 2 anos, as crianças já expressam todas as emoções básicas e exibem estilos de expressão emocional próprios, influenciados pelos cuidadores (Denham et al., 2009).

A expressão das emoções básicas pela criança e identificação das emoções básicas no outro, constituem uma competência fulcral da comunicação emocional. Isto verifica-se de forma mais acentuada nos primeiros anos de vida da criança dada a ausência da capacidade de verbalizar sobre as suas emoções (Widen & Russell, 2008).

A identificação das emoções primárias através das expressões faciais inicia-se com três meses de idade e é uma competência adquirida na sua totalidade por volta dos 5 anos, que correspondem ao final da idade pré-escolar (Denham, 1998; Widen & Russell, 2003).

No início de vida da criança os conceitos emocionais são ainda bastante gerais, incluindo emoções com a mesma valência, que pode ser positiva (e.g. alegria, surpresa) ou negativa (e.g. tristeza, raiva, medo) (Widen & Russell, 2008). A primeira emoção a ser

identificada e nomeada é a emoção da alegria, seguida pela emoção da tristeza e/ou raiva (Widen et al., 2003).

Com três anos as crianças conseguem distinguir entre a emoção da alegria e emoções de valência negativa (tristeza ou raiva) (Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2012; Widen & Russell, 2003), para além disso são também capazes de compreender as causas subjacentes à emoção da alegria (Denham & Couchoud, 1990) e conferir justificações idiossincráticas, ao que originou determinada emoção e expressão emocional (Denham, 1998; Denham, 2019).

Por volta dos 4 anos, já são capazes de nomear a emoção da alegria, tristeza e raiva (Widen & Russell, 2003). Com 4 anos e 6 meses para além das emoções assinaladas, as crianças vão sendo capazes de nomear a emoção da surpresa e o medo (Widen & Russell, 2003).

Já com 5 anos e no fim da idade pré-escolar, as crianças são capazes de nomear a surpresa, o medo e o nojo (Widen & Russell, 2003), conseguindo interpretar as emoções de forma similar a um adulto (Denham, 1998) e compreender as emoções dos outros, mesmo quando as suas são distintas (Coelho et al., 2018; Denham, 2019).

A aquisição de conhecimento sobre a causalidade das emoções, desenvolve-se em três fases: 1. Compreensão dos aspetos visíveis (e.g. formas de expressão, origem das situações) e o impacto dos estímulos no processo de recordação; 2. Compreensão de que as emoções são de natureza mental, ou seja, pode existir diferenciação entre o que é experienciado e o que é demonstrado, tendo sempre em conta a importância das crenças e desejos; 3. Reconhecimento de que pessoas distintas podem sentir emoções diferentes na mesma situação (Harris, 2008).

A identificação das emoções e a compreensão das suas causas, permitem à criança ajustar o seu comportamento social, orientando as transações interpessoais (Izard et al., 2001). Diferenças individuais no conhecimento e reconhecimento das emoções têm um forte impacto no comportamento social da criança atual e futuro (Izard et al., 2001). Um estudo longitudinal realizado sobre a associação entre o conhecimento emocional e as competências sociais em crianças com idade pré-escolar, permitiu compreender que a capacidade de reconhecer expressões faciais em crianças com 5 anos de idade estava associado com as suas competências sociais, quatro anos mais tarde (Izard et al., 2001).

É pertinente assinalar também, a relevância do contexto cultural e a importância atribuída às emoções no meio familiar, uma vez que, poderão influenciar de forma positiva ou negativa a compreensão e identificação de determinadas emoções (Giménez-Dasí, Quintanilla & Lucas-Molina, 2018).

Para além disto, o conhecimento emocional é uma componente essencial ao desenvolvimento de uma boa regulação das emoções (Denham, 2007; Di Maggio et al., 2016). Alguns estudos verificaram que o conhecimento emocional é um preditor e pré-requisito para a capacidade de regular as emoções (Izard et al., 2008; Di Maggio et al., 2016).

Regulação emocional

A regulação emocional pode ser definida como a capacidade de gerir, modular e controlar as reações emocionais de forma produtiva, alterando-as conforme o contexto, tendo como objetivo que a vivência emocional facilite a experiência de diversas situações (Shields & Cicchetti, 1997). A regulação emocional é necessária quando as emoções são muito intensas, assim como, quando a experiência e expressão emocional interfere na realização de determinado objetivo (Denham, 2007; Gross, 2014).

A regulação das emoções pode incluir processos internos (e.g. o João regula as suas próprias emoções) e processos de origem externa (e.g. o João ajuda a regular as emoções de Sara) e pode ser utilizada para manter, amplificar ou reduzir emoções de valência positiva e negativa (Thompson, 2011).

O desenvolvimento da regulação emocional, ocorre de forma acentuada durante o período pré-escolar. Uma vez que, é durante este período que a criança vai adquirindo maior consciência social (e.g. regras, normas) e ocorre o desenvolvimento das capacidades executivas que permitirão à criança iniciar, manter ou finalizar comportamentos e expressões emocionais (Blankson et al., 2017). O controlo executivo requiere o desenvolvimento de capacidades metacognitivas, nomeadamente atenção seletiva, processo de tomada de decisão, controlo inibitório e memória de trabalho (Blankson et al., 2017).

Crianças cujos pais e professores referiram ter boas estratégias de regulação emocional, apresentaram maior eficácia social durante o período pré-escolar, nomeadamente popularidade entre os pares e relações positivas com os pares e professores (Denham et al., 2003; Di Maggio et al., 2016; Denham, 2019). Para além disso, verificou-se uma associação positiva entre a utilização de estratégias de regulação emocional mais eficazes e resultados académicos mais elevados (Eisenberg, Sadovsky, & Spinrad, 2005; Robson et al., 2020).

Por oposição, observou-se que estratégias de regulação emocional desadequadas podem resultar em problemas de internalização (e.g. sintomas de ansiedade) e externalização (e.g. agressividade) e de forma geral em dificuldades a nível social (Di Maggio et al., 2016; Robson et al., 2020). A dificuldade da gestão das emoções tem um impacto duradouro na vida do

indivíduo, podendo inclusive resultar no desenvolvimento de psicopatologias (Robson et al., 2020).

Para além disso ressalva-se que estratégias de regulação emocional menos competentes podem ter um impacto negativo mais significativo no sucesso académico do que dificuldades de aprendizagem (e.g. Anderson, Kutash & Duchnowski, 2001). A dificuldade em lidar com emoções negativas, limita os recursos das crianças para se focarem no processo de aprendizagem, enquanto crianças que adotam uma atitude emocional positiva têm mais facilidade em se envolver positivamente nas atividades escolares e no contexto social (e.g. Denham et al., 2003).

Deste modo, preconiza-se que a capacidade de regulação emocional serve de suporte ao sucesso escolar e ao sucesso social (Cole, Marti & Dennis, 2004; Di Maggio et al., 2016).

Competência social

A competência social pode ser definida como a eficácia em estabelecer interações sociais apropriadas à etapa de desenvolvimento (Saarni, 1999; Denham et al., 2009). Este é um construto multidimensional que aglomera competências como a cooperação com os pares (Rubin, Bukowski & Parker, 2006), compreensão e regulação emocional, autorregulação do comportamento (Denham, 2006) e capacidade de dar uma resposta adequada a diferentes contextos sociais (Brophy-Herb et al. 2007).

Para que a criança seja capaz de interagir com o outro de forma adequada, deve verificar-se a presença de comportamentos pró-sociais e a ausência de comportamentos antissociais (Junttila et al., 2006).

Os comportamentos pró-sociais podem ser definidos como comportamentos desejáveis, assim como cooperar, ajudar os outros, partilhar, solucionar problemas sociais e participar em atividades de grupo (Denham, 2006; Junttila et al., 2006). Este tipo de comportamentos permite estabelecer boas relações com os pares, formar e manter relações próximas com os professores (e.g. Garner & Waajid, 2008) e obter melhor rendimento escolar (e.g. Arnold et al., 2012). Por sua vez, os comportamentos antissociais referem-se à agressividade verbal, baixa regulação emocional e capacidades de expressão emocional reduzidas (Denham, 2006). Este tipo de comportamento encontra-se associado a baixo rendimento escolar (Arnold et al., 2012) e dificuldades de ajustamento social (e.g. Bulotsky-Shearer et al., 2010), assim como menos apoio e interação com os professores (Denham et al., 2003).

Um dos fatores que tem sido identificado como facilitador do desenvolvimento de competências sociais em idade pré-escolar é o conhecimento das emoções. Crianças com maior

conhecimento emocional respondem de forma mais adequada e positiva aos pares e professores (Machado et al., 2008). Para além disso, exibem maior probabilidade de demonstrar empatia e preocupação para com os outros, uma vez que conseguem identificar corretamente as pistas emocionais que lhes são transmitidas (Machado et al., 2008). É de salientar também, que crianças com mais conhecimento emocional exibem maior capacidade de negociação com os pares, o que minimiza o número de conflitos e de forma geral contribui para o ajustamento socioemocional (Miller et al., 2006).

Por oposição, verificou-se que crianças com menor conhecimento sobre as emoções manifestam maior probabilidade de serem rejeitadas pelos pares (Miller et al., 2005), adotar comportamentos agressivos (Denham et al., 2002) e internalização de sintomas (e.g. ansiedade) (Dede, Delk & White, 2021).

Para além da necessidade de a criança conhecer as emoções para estabelecer interações sociais positivas, é necessário também que a criança seja capaz de regular as emoções que vão surgindo nessas mesmas interações. A regulação das emoções permite à criança modular o seu comportamento para responder de forma adequada e sem comprometer o seu desenvolvimento social (Denham, 2019).

Um estudo longitudinal permitiu constatar que crianças com capacidades adequadas de regulação emocional aos 5 anos, apresentaram melhores competências sociais aos 7 anos de idade (Blair et al., 2015). Ademais e já com 10 anos de idade, as crianças classificadas como mais competentes demonstraram maior número de relações de amizade positivas e aceitação pelos pares (Blair et al., 2015). Este estudo permitiu aferir que o impacto da regulação emocional nas competências sociais se manifesta no decorrer do desenvolvimento, não tendo um impacto pontual.

Neste sentido é possível aferir que tanto o conhecimento emocional como a regulação das emoções são essenciais a um bom desenvolvimento das competências sociais pois permitem à criança ter uma participação mais ativa e satisfatória nos diversos contextos sociais.

Pertinência e objetivos do estudo

O conhecimento das emoções, a regulação emocional, em conjunto com a capacidade de as crianças expressarem as emoções de forma adequada, constituem aspetos centrais da competência emocional. Estes aspetos são de extrema relevância para o ajustamento social da criança (Denham et al., 2003; Denham, 2019).

Apesar da relação dinâmica entre o conhecimento das emoções e a regulação emocional, pouca literatura examinou estes dois construtos simultaneamente (Tentracosta & Izard, 2007;

Di Maggio et al., 2016). Esta é uma lacuna considerável dado que o conhecimento emocional condiciona a capacidade de interação social. Baixos níveis de conhecimento emocional diminuem a probabilidade de a criança perceber como os outros se sentem, aumentando a possibilidade de que escolha respostas desajustadas originando reações negativas nos outros (Izard et al., 2001). Estes fatores colocam as crianças em risco de desenvolver problemas comportamentais que podem ser internalizados como respostas ansiosas e receio na interação social; e/ou externalizados, traduzindo respostas agressivas (Tentracosta & Fine, 2010).

Este estudo pretende assim, colmatar a falta de literatura que examine a relação entre as três variáveis. Os resultados obtidos podem também ter implicações práticas para o desenvolvimento de programas de prevenção e intervenção, sugerindo quão cedo os programas com foco no conhecimento emocional devem ser implementados, salientando a importância da regulação emocional que exerce grande influência no ajustamento da criança. Para além disso este estudo pretende alertar os cuidadores para a importância do desenvolvimento e aquisição de competências sociais e emocionais pelas crianças.

Os cuidadores desempenham um papel ativo no desenvolvimento emocional da criança. Estes devem estar atentos e saber identificar distúrbios nas etapas de desenvolvimento da competência emocional para intervir com a maior brevidade possível (Denham, 1998; Denham et al., 2019). Quando certas etapas de desenvolvimento não são adquiridas de forma bem-sucedida, verifica-se um maior risco de a criança desenvolver psicopatologias não só em idade pré-escolar como no decorrer da adolescência e vida adulta (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009).

Assim sendo, esta investigação tem como objetivo primordial perceber se o conhecimento emocional influencia as competências sociais de crianças com idade pré-escolar através do processo de regulação emocional. Conjetura-se como hipótese que a regulação emocional medeia a relação entre o conhecimento emocional e as competências sociais.

Método

Participantes

Participaram do estudo 108 crianças que frequentam estabelecimentos de ensino do pré-escolar público, 108 figuras parentais (mães ou pais) e os 8 educadores de infância destas crianças, perfazendo um total de 224 participantes.

As crianças que participaram no estudo tinham idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos ($M = 4.79$; $DP = 0.94$) das quais 43 (39.80%) foram raparigas e 65 (60.20%) rapazes.

As figuras parentais tinham idades compreendidas entre os 24 e os 53 ($M = 37.65$; $DP = 5.83$), sendo que 100 (92.60%) foram mães e 8 (7.40%) pais. A maioria dos participantes declarou ter nacionalidade portuguesa (85.02%), estava casado/ união de facto (83.30%) e tinha concluído o ensino secundário (44.40%). Relativamente à situação laboral, a maioria declarou estar empregado (89.80%) e trabalhar entre 35 e 40 horas semanais (56.50%). Os dados sociodemográficos dos participantes encontram-se apresentados na Tabela 1.

Dos educadores que participaram, 7 (87.50%) são do sexo feminino e apenas um do sexo masculino (12.50%). As suas idades estão compreendidas entre os 41 e os 64 ($M = 49.50$; $DP = 7.59$) e contam com anos de serviço a variar entre os 15 e os 30 anos de ensino ($M = 24.63$; $DP = 3.81$). Os educadores trabalham em equipamentos de infância pertencentes a um agrupamento de escolas do ensino público, situado na área metropolitana de Lisboa.

Tabela 1*Dados sociodemográficos dos participantes*

	<i>N</i>	<i>%</i>
Relação com a criança		
Mãe	100	92.6%
Pai	8	7.4%
Nacionalidade		
Portuguesa	92	85.2%
Brasileira	11	10.2%
Outra	5	4.6%
Estado Civil		
Solteiro/a	14	13%
União de facto/Casado/a	90	83.3%
Separado/Divorciado/a	4	3.7%
Nível de Escolaridade		
9º ano ou inferior	27	25%
12º ano	48	44.4%
Licenciatura	26	24.1%
Mestrado	7	6.5%
Situação de emprego		
Empregado	97	89.8%
Desempregado	11	10.2%
Horas de trabalho		
Menos de 35 horas	7	6.5%
Entre 35 a 40 horas	61	56.5%
Mais de 40 horas	29	26.9%

Delineamento

O presente estudo é de carácter transversal, pois as variáveis são avaliadas apenas num único momento (Marôco, 2010) e correlacional, uma vez que, o objetivo do estudo é uma melhor compreensão da relação entre as variáveis (Fortin, 1999), sendo estas: o conhecimento das emoções, a regulação emocional e as competências sociais em crianças de idade pré-escolar.

Na realização do desenho metodológico, foi escolhida a metodologia triangular que se refere à utilização de diversos métodos, e/ou fontes de dados para uma melhor compreensão do fenómeno a estudar (Cohen et al., 2002). Este tipo de metodologia é utilizado para aumentar a validade e a credibilidade dos resultados encontrados (Cohen et al., 2002). Neste estudo foi realizada a triangulação de dados, foram recolhidos dados com três populações distintas sendo estas: crianças com idade pré-escolar, figuras parentais e educadores de infância. A recolha de dados com diferentes populações permitiu obter maior conhecimento sobre as variáveis em estudo, assim como o acesso a diferentes pontos de vista sobre a presente problemática.

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico (Anexo A)

O projeto de investigação inclui um questionário sociodemográfico estruturado, desenvolvido pela autora, composto por questões cujo objetivo é recolher informação relevante sobre os pais das crianças (e.g., escolaridade, estado civil, situação atual de emprego), da criança (e.g., data de nascimento, sexo). Adicionalmente, foi questionado aos educadores de forma presencial a sua idade e anos de ensino de forma a complementar os dados sociodemográficos da presente amostra.

Teste de conhecimento das emoções (Anexo B)

O *Teste de conhecimento das emoções*, originalmente desenvolvido por Denham (1986) e validado para a população portuguesa por (Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2006) tem como objetivo avaliar o conhecimento emocional de crianças em idade pré-escolar. O instrumento é constituído por três fantoches, com faces amovíveis que representam as emoções básicas da alegria, tristeza, raiva e medo. Os fantoches ilustram a mãe e dois irmãos, a “Inês” e o “João” e são atribuídos de acordo com o género da criança que se encontra a realizar o teste.

O *Teste de conhecimento das emoções* é constituído por três dimensões: 1) Nomeação/Reconhecimento; 2) Conhecimento das emoções em situações consideradas típicas,

constituída por 8 vinhetas e 3) Situações Atípicas ou Descentração Afetiva, constituída por 12 vinhetas.

1) Nomeação/Reconhecimento

Na dimensão da nomeação, pretende-se compreender a capacidade de a criança nomear cada uma das emoções básicas discriminadas nas faces amovíveis do fantoche (e.g. alegria, tristeza). Posteriormente as faces são baralhadas e ocorre a etapa do reconhecimento onde é pedido à criança que aponte para cada uma das emoções. A identificação não-verbal permite perceber a capacidade de a criança identificar a emoção tendo por base o rótulo verbal e a expressão facial representada na face amovível (Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2006).

Após estas duas etapas é ainda realizada uma fase de ensino, onde o experimentador ilustra cada uma das emoções através da expressão facial, mímica, vocalizações, etc.

2) Situações Típicas

Esta dimensão é constituída por 8 vinhetas que foram desenvolvidas com o intuito de desencadear reações inequívocas (e.g. Inês/João está a dormir. “*Ooh, Estou a sonhar que estou a ser perseguido(a) por um tigre!! OH NÃO!!*”) (Denham, 1998). O administrador representa as vinhetas com recurso aos fantoches e através de sons, gestos, vocalizações e mímica. Após a representação da vinhetas a criança deve escolher qual a emoção que considera ser a correta para o que o fantoche está a sentir.

3) Situações Atípicas ou Descentração Afetiva

As restantes 12 vinhetas foram desenvolvidas de forma a desencadear emoções alternativas (e.g. alegria ou medo em ir nadar para a piscina) (Denham, 1998). Na presente investigação estas vinhetas não foram aplicadas. A descentração afetiva é uma componente emocional que se desenvolve de forma mais tardia, perto do fim da idade pré-escolar pelo que não foi alvo de investigação.

A cotação das três dimensões: nomeação/reconhecimento e situações típicas e foi realizada de acordo com a seguinte codificação: “3” para a emoção correta, “2” emoção com a mesma valência e “1” para emoção incorreta. Relativamente às qualidades psicométricas deste instrumento na sua globalidade, no presente estudo obteve-se um valor .76 de consistência interna.

Emotion Regulation Checklist (ERC; Anexo C)

O *Emotion Regulation Checklist* (ERC), criado por Shields e Cicchetti (1995; 1997) e traduzido e adaptado para a população portuguesa por Melo (2005), consiste num questionário de autorresposta que deve ser preenchido pelas figuras parentais e que afere a regulação emocional da criança. Este instrumento é constituído por 24 itens, que estão divididos em 2 subescalas: a escala de Labilidade/Negatividade, que confere componentes como a inflexibilidade, ativação emocional, reatividade, desregulação de raiva e labilidade de humor da criança (e.g. “*Fica frustrado/a facilmente*”) e a escala de Regulação Emocional que avalia o nível de expressão emocional socialmente adaptada, empatia e autoconsciência emocional (e.g. “*Responde positivamente a uma interação amigável ou neutral por parte dos amigos*”) (Cadima et al., 2016; Melo, 2005).

A cotação é feita através de uma escala tipo Likert de 4 pontos, onde o 1 corresponde a (Nunca) e o 4 a (Quase Sempre). Em relação às qualidades psicométricas, no presente estudo, a subescala da Labilidade/Negatividade apresentou um valor de consistência interna de .79 e a subescala da Regulação Emocional o valor de .66.

Sistema de Avaliação das Competências Sociais (SACS; Anexo D)

O *Sistema de Avaliação das Competências Sociais* (SACS), foi criado por Gresham e Elliott (1990, 2007) e traduzido e validado para a população portuguesa por Aguiar (2007). Neste estudo foi utilizada a versão pré-escolar do SACS dirigida aos educadores. Este instrumento é composto por uma escala de competências sociais e uma escala que avalia os problemas de comportamento. A escala de competências sociais é composta por 30 itens e avalia componentes como a cooperação (e.g. “*Inicia conversas com os pares*”), assertividade (e.g. “*Questiona, de uma forma adequada, regras que possam ser injustas*”) e autocontrolo (e.g. “*Responde adequadamente às provocações dos pares*”).

A escala de problemas de comportamento é composta 10 itens e avalia comportamentos de externalização (e.g. “*É agressiva em relação a pessoas ou objetos*”) e comportamentos de internalização (e.g. “*Demonstra ansiedade perante um grupo de crianças*”).

A cotação é feita através de uma escala tipo Likert de 3 pontos, onde o 0 corresponde a (Nunca), 1 a (Algumas vezes) e o 2 a (Muitas vezes). No presente estudo e tendo por base a análise das qualidades psicométricas obteve-se um valor de consistência interna de .95 para a dimensão competências sociais e um valor de .78 para a dimensão problemas de comportamento.

Procedimento

Após a aprovação do estudo pela Comissão de Ética do Centro de Investigação do ISPA-Instituto universitário, a recolha de dados foi realizada presencialmente e através da plataforma digital *Google Forms*. A recolha de dados ocorreu entre o abril e agosto de 2023. Primeiramente, foi contactada a direção de um agrupamento de escolas que abrange cinco Jardins de Infância de um agrupamento escolar na área metropolitana de Lisboa. Após o consentimento da direção, foram distribuídos em papel o consentimento informado para os pais, em conjunto com dois instrumentos (Questionário sociodemográfico, *Emotion Regulation Checklist*), que teriam de preencher se consentissem que o filho/a participasse na investigação. No consentimento informado foi elucidado, que apesar de a participação ser essencial para a realização da investigação, esta tinha carácter voluntário, sendo a confidencialidade e proteção das respostas assegurada.

Posteriormente, foram recolhidos dados com as crianças, cujos pais autorizaram a participação, através do instrumento *Teste de Conhecimento de Emoções*. Simultaneamente foi pedido aos educadores que preenchessem o instrumento Sistema de Avaliação das Competências Sociais através da plataforma digital *Google Forms*.

Após a conclusão do processo de recolha de dados, os dados obtidos presencialmente e através da plataforma digital foram inseridos no *software* estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 28.

Plano de análise de dados

A análise estatística dos dados obtidos foi realizada através do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 28. Inicialmente foram realizadas as análises descritivas das variáveis sociodemográficas e das dimensões das variáveis deste estudo para proceder à caracterização da presente amostra. Para além disso, foram calculados os alfas de Cronbach para aferir a confiabilidade das dimensões dos instrumentos que foram utilizados e estão descritos na secção dos instrumentos.

Posteriormente, efetuou-se a análise das correlações entre as diferentes dimensões das variáveis em estudo, para isso foi utilizado o coeficiente de *Pearson* para obter melhor compreensão sobre como estas variáveis se associam entre si. Para este procedimento foram tidos em conta os valores de referência da correlação e os respetivos *p-value* ($\leq .05$) (Mâroco, 2010).

Em seguida, para testar os modelos de mediação foi utilizado o Modelo 4 do *software Process* – uma extensão do SPSS. Como variável independente foi utilizada a sub-dimensão

reconhecimento do conhecimento emocional, como variável dependente os problemas de comportamento pertencentes à dimensão competências sociais e como variável mediadora foi utilizada a sub-dimensão labilidade/negatividade da regulação emocional. É importante salientar que apenas foram selecionadas as sub-dimensões que se encontraram correlacionadas de forma estatisticamente significativa ($p \leq .05$). O efeito indireto da variável independente na variável dependente sob a influência da variável mediadora foi calculado com recurso ao *bootsrapping* com 5000 amostras. Para que o efeito fosse considerado significativo foram tidos em conta os intervalos de confiança que não incluíram o valor de zero (Hayes, 2018).

Por último, foi realizada uma regressão linear múltipla para compreender a influência das variáveis nomeação e reconhecimento nas competências sociais. Esta regressão foi realizada, uma vez que se verificou a existência de correlações significativas entre as três variáveis.

Resultados

Serão agora apresentados os dados e as análises estatísticas realizadas para investigar a relação entre o conhecimento emocional, a regulação emocional e as competências sociais em crianças com idade pré-escolar.

Correlações entre o conhecimento emocional, as competências sociais e a regulação emocional

Através da análise dos resultados discriminados na Tabela 4, é possível observar a correlação positiva e estatisticamente significativa entre a nomeação e competências sociais ($r(108) = .25; p < .01$). Neste sentido é possível compreender que crianças com maior capacidade em identificar e nomear as emoções são mais competentes socialmente. Adicionalmente salienta-se a correlação positiva e de significância estatística entre o reconhecimento das emoções e as competências sociais ($r(108) = .19; p \leq .05$). O que nos permite aferir que quanto maior a capacidade da criança em reconhecer as emoções, maiores as suas competências sociais.

Destaca-se a correlação negativa e estatisticamente significativa entre o reconhecimento e os problemas de comportamento ($r(108) = -.19; p \leq .05$). Permitindo compreender que crianças com maior dificuldade em identificar pistas emocionais e as emoções no outro, apresentam mais problemas do foro comportamental em contexto de sala de aula.

Ademais, salienta-se correlação positiva e estatisticamente significativa entre a labilidade/negatividade e os problemas de comportamento ($r(108) = .24; p < .01$). O que permite aferir que quanto maior a labilidade/negatividade, nomeadamente componentes como a inflexibilidade, ativação emocional, reatividade, desregulação de raiva e labilidade de humor da criança, maiores os problemas comportamentais exibidos.

Relativamente às correlações com o fator idade, verificou-se a existência de associações positivas e estatisticamente significativas com a nomeação ($r(108) = .33; p < .01$), o reconhecimento ($r(108) = .23; p \leq .05$), e as situações típicas ($r(108) = .30; p < .01$). O que permite mencionar que o conhecimento das emoções aumenta com o avançar da idade em crianças no pré-escolar.

Adicionalmente destaca-se a associação significativa entre as competências sociais e a idade ($r(108) = .36; p < .01$) e entre as competências sociais e o sexo da criança ($r(108) = .22; p \leq .05$), onde através da análise das médias se observou que o sexo feminino ($M = 43.25; DP = 11.78$) obteve melhor pontuação comparativamente ao sexo masculino ($M = 38.25; DP = 11.01$). Neste sentido, pode salientar-se que tanto a idade quanto o sexo da criança influenciam positivamente as competências sociais.

Por último, verifica-se uma associação com significância estatística entre a regulação emocional e o sexo da criança ($r(108) = .22; p \leq .05$). Sendo possível identificar através da análise das médias que o sexo feminino ($M = 34.38; DP = 3.35$) obteve melhor pontuação comparativamente ao sexo masculino ($M = 32.65; DP = 3.36$). Estas variáveis não foram incluídas nas análises seguintes por não fazerem parte do objetivo principal de estudo da presente investigação.

Tabela 4*Análise entre as dimensões das variáveis conhecimento emocional, regulação emocional e competências sociais*

	<i>M</i> (DP)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Competências sociais	40.28 (11.54)	-								
2.Problemas de comportamento	4.61 (3.43)	.66**	-							
3.Regulação emocional	33.33 (3.44)	.01	.04	-						
4.Labilidade	26.25 (5.18)	-.14	.23*	-.21*	-					
5.Nomeação	2.89 (.22)	.25**	-.13	.19	-.19	-				
6.Reconhecimento	2.96 (.18)	.19*	-.19*	.05	.13	.45**	-			
7. Situações típicas	2.48 (.16)	.08	.03	.17	.00	.61**	.33**	-		
8.Idade	4.79 (.94)	.36**	-.18	-.14	.10	.33**	.23*	.30**	-	
9.Sexo (0 = rapazes; 1 = raparigas)		.22*	-.17	.25*	-.05	.12	.12	-.01	.08	-

Nota: * p-value $\leq .05$; ** p-value $< .01$

Análise de mediação entre o reconhecimento, a labilidade/negatividade e os problemas de comportamento

Na tabela 5 apresentam-se discriminados os resultados da análise de mediação que foi efetuada com o propósito de compreender em que medida a labilidade/negatividade, medeia a relação entre o reconhecimento das emoções e os problemas de comportamento. Verificou-se existir uma relação estatisticamente significativa entre a labilidade e os problemas de comportamento ($\beta = .26, p = 0.01$). Adicionalmente verificou-se que o efeito direto entre o reconhecimento e os problemas de comportamento foi estatisticamente significativo ($\beta = -.23, p \leq .05$). Por último e através do efeito indireto é possível verificar a existência de mediação estatisticamente significativa ($\beta = .03, 95\% \text{ CI} = .01; .07$). Permitindo compreender que quando a variável mediadora labilidade/negatividade é adicionada, esta medeia o efeito que o reconhecimento das emoções tem nos problemas de comportamento.

A dimensão labilidade/negatividade mediou aproximadamente 11% da relação entre o reconhecimento das emoções e os problemas de comportamento [$F(2,105) = 6.15, p < .01$]. Antes da introdução da variável mediadora e através da análise do efeito total constatou-se que o efeito do reconhecimento sob os problemas de comportamento explicava apenas 4% desta relação [$F(1,106) = 4.14, p \leq .05$].

Os restantes resultados obtidos, não permitiram a realização de mais modelos de mediação. Dada a ausência de correlações significativas com a regulação emocional, a variável mediadora.

Tabela 5

Efeito total, direto e indireto do reconhecimento das emoções nos problemas de comportamento através da labilidade/negatividade (N = 108)

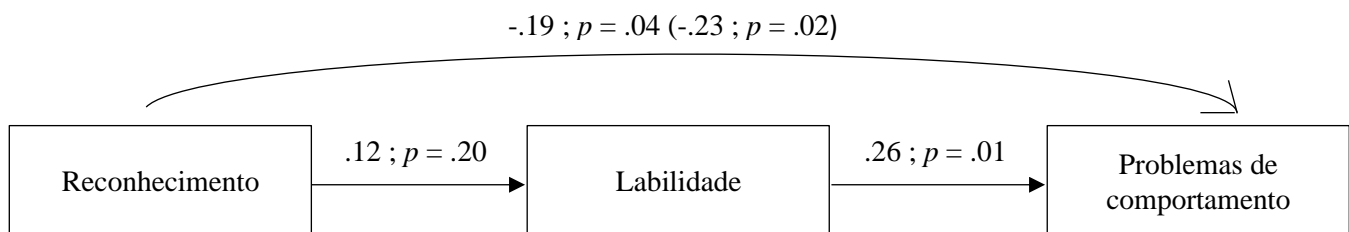
	Coeff	SE	t	p	LLCI	ULCI
Reconhecimento → Labilidade	.12	.69	1.29	.20	-.48	2.27
Labilidade → Problemas de comportamento	.26	.06	2.81	.01	.05	.30
Efeito total	-.19	.45	-2.04	.04	-1.82	-.02
Efeito direto	-.23	.44	-2.43	.02	-1.96	-.20
	Effect	Boo SE			Boo 95% LLCI	Boo95% ULCI
Efeito indireto	.03	.02			.01	.07

R²=11%

Nota: * p-value ≤ .05; ** p-value < .01; Coeff=Coeficiente; SE=Desvio-Padrão; LLCI=limite inferior do intervalo confiança 95%; ULCI= limite superior do intervalo confiança 95%; Boo=Resultados *Bootstrap*

Figura 1

Resumo do modelo estatisticamente significativo



Regressão linear múltipla entre a nomeação, o reconhecimento e as competências sociais

Para obter uma maior compreensão a associação das variáveis nomeação e reconhecimento das emoções e as competências sociais foi realizado um modelo de regressão linear múltiplo (Tabela 6). Verificou-se que quando as variáveis nomeação e reconhecimento são estudadas em conjunto, apenas a variável nomeação contribui para o modelo [$b = 3.58$, $t(105) = 1.95$, $p < 0.05$]. Neste sentido constatou-se que neste modelo, a capacidade de a criança nomear as emoções é a única variável com efeito preditor nas competências sociais de crianças com idade pré-escolar.

Tabela 6

Regressão linear múltipla com as variáveis nomeação, reconhecimento e competências sociais

	Competências Sociais	
	b (SE) β	
Nomeação	3.58 (1.84)	.21*
Reconhecimento	1.54 (1.69)	.10
R ²	.05	

Nota: * $p\text{-value} \leq .05$; ** $p\text{-value} < .0.1$

Discussão

O desenvolvimento da competência emocional fornece às crianças em idade pré-escolar as ferramentas necessárias para que se possam estabelecer relações positivas com os pares e os adultos (Denham, 2019). Para além disso, a aquisição desta competência facilita a regulação das emoções e de forma geral tem uma influencia positiva na aprendizagem em contexto escolar (Denham, 2019).

A compreensão da forma como o conhecimento emocional e as competências sociais se relacionam é essencial, na medida em que nos permite perceber como ocorre esta interação entre o domínio afetivo, social, comportamental e também cognitivo.

A presente investigação procurou obter maior compreensão sobre o efeito do conhecimento das emoções nas competências sociais e em que medida a capacidade de regulação emocional medeia esta relação.

De acordo com a análise das correlações, os resultados obtidos na presente amostra evidenciam que a capacidade de a criança nomear e reconhecer as emoções está associada a uma maior competência social. Estes resultados são corroborados pela literatura que assinala que crianças em idade pré-escolar com maior conhecimento emocional desenvolvem melhores competências sociais e relações interpessoais mais positivas, não só com os pares como com os adultos (Denham et al., 2003; Garner & Wajid, 2012; Denham et al., 2012). Para além disso, também se verificou existir uma associação negativa e significativa entre o reconhecimento das emoções e os problemas de comportamento. Estes resultados também coincidem com a literatura que assinala que crianças com dificuldades em identificar corretamente sinais emocionais podem desenvolver respostas sociais desadequadas e experienciar défices sociais (Denham et al., 2012) que podem refletir-se através de problemas de comportamento. Neste sentido, quanto maior a dificuldade da criança em reconhecer o que o outro está a sentir, maior será a sua dificuldade em agir de forma socialmente ajustada. Torna-se assim evidente a importância de a criança identificar, reconhecer e nomear as emoções para o estabelecimento de interações sociais bem-sucedidas (Denham et al., 2003).

Na mesma ordem de ideias e uma vez que a sub-dimensão situações típicas também faz parte da componente do conhecimento emocional seria expectável que também se encontrasse correlacionada com as competências sociais. No entanto, esta sub-dimensão não se encontrou correlacionada com nenhuma das variáveis em estudo, resultados semelhantes foram encontrados num estudo realizado por Sette e colaboradores (2017). A maior parte dos estudos que examina o conhecimento emocional, costuma fazê-lo através de uma medida global de

conhecimento das emoções (e.g. Di Maggio et al., 2016), sendo pouco claro quais as componentes deste construto que contribuem significativamente para o desenvolvimento das competências sociais (Sette et al., 2017). Neste sentido coloca-se em hipótese que talvez o conhecimento das causas das emoções não contribua tão fortemente para as competências sociais na idade pré-escolar.

Ademais, a ausência de correlações pode também estar relacionada com o facto de não terem sido avaliadas as competências verbais e linguísticas da criança. Apesar de a resposta a estas vinhetas não ter de ser verbalizada por parte da criança, podem ter existido dificuldades ao nível da compreensão linguística das vinhetas. Adicionalmente durante a aplicação da prova, foi possível verificar algumas dificuldades ao nível do controlo da atenção, sendo algumas vezes observado que o foco eram as características dos fantoches (e.g. cabelo, roupa) e não tanto a situação emocional a ser retratada. A capacidade de controlar a atenção e o comportamento é essencial para que a criança se consiga focar nas pistas emocionais, identificar expressões faciais e reconhecer as causas por detrás da manifestação emocional (Molina et al., 2020). Nesta linha de pensamento, o investimento em programas que apoiem o desenvolvimento da linguagem e estratégias de controlo de atenção poderão ter um impacto positivo ao nível do conhecimento emocional, em específico na compreensão das causas por detrás das emoções.

Na presente investigação era esperado que as sub-dimensões do conhecimento emocional – nomeação, reconhecimento e situações típicas se encontrassem correlacionadas com a regulação emocional e com a labilidade/negatividade. Isto porque, e com base na revisão de literatura a capacidade de a criança identificar os estados emocionais dos outros, assim como reconhecer as emoções e causas das mesmas está associado à capacidade de a criança regular as suas próprias emoções (Tetracosta & Fine, 2010; Izard et al., 2008). Para além disso, também era expectável a associação entre a sub-dimensão regulação emocional e as competências sociais uma vez que, crianças com maior capacidade de regular as emoções, estão mais disponíveis à interação social e são capazes de estabelecer relações positivas e compensatórias com os pares e adultos (Spritz et al., 2010). A ausência de correlações com a sub-dimensão regulação emocional pode ter por base diversos motivos, em primeiro lugar o instrumento que avalia a regulação emocional foi preenchido pelos pais, pelo que pode ter existido alguma desejabilidade social nas respostas dadas. Adicionalmente, na presente investigação não foram tidas em conta as características individuais e de temperamento da criança que têm justificado a variância dos níveis de regulação emocional em diversas investigações (Blair et al., 2004; Bassett et al., 2017). Para além disso a consistência interna

obtida para a sub-dimensão da regulação emocional foi de 0.66 abaixo de .70 que constitui o limite mínimo recomendado (Kaplan & Saccuzzo, 2013), o que pode explicar a inexistência de correlações. Em relação à sub-dimensão da labilidade/negatividade também era esperado que se correlacionasse negativamente com as competências sociais. De acordo com a revisão da literatura, crianças com mais dificuldade ao nível da gestão das emoções são menos eficazes socialmente (Robson et al., 2020), o que aumenta a probabilidade de rejeição dos pares (Miller & Olsen, 2000) e isolamento social (Fabes, Hanish & Martin, 2002).

Destaca-se, no entanto, a associação com significância estatística entre a labilidade/negatividade e os problemas de comportamento, conforme discutido pela literatura. Tem sido evidenciado que a labilidade/negatividade se encontra relacionada com a manifestação de mais emoções negativas pelas crianças que conseqüentemente acabam por seleccionar estratégias de regulação emocional desajustadas, muitas vezes refletidas em comportamento agressivo (Miller et al., 2006; Loningan et al., 2017) e de forma geral a manifestar mais problemas de comportamento (Jenkins & Oatley, 2000; Loningan et al., 2017).

Relativamente à análise do modelo de mediação, constatou-se a inexistência de um efeito direto com significância estatística entre o reconhecimento das emoções e a labilidade/negatividade. Este resultado é contrário à literatura, que discute que crianças com mais facilidade em identificar e reconhecer as pistas emocionais apresentam menos problemas de regulação emocional (Molina et al., 2020). No entanto verificou-se uma correlação significativa entre a labilidade/negatividade e a manifestação de problemas de comportamento. Tem sido evidenciado que a labilidade/negatividade se encontra relacionada com a manifestação de mais emoções negativas pelas crianças que conseqüentemente acabam por seleccionar estratégias de regulação emocional desajustadas, muitas vezes refletidas em comportamento agressivo (Miller et al., 2006) e de forma geral a manifestar mais problemas de internalização e/ou externalização (Eisenberg et al., 2010).

Através da análise do efeito indireto, observou-se que o modelo de mediação era significativo e indicador da existência de uma mediação parcial, dado que o reconhecimento continua a exercer influência sobre os problemas de comportamento, mesmo quando é tido em conta o papel mediador da labilidade/negatividade.

As três variáveis assinaladas, apesar de não terem sido frequentemente estudadas em simultâneo encontram-se associadas. Permitindo compreender que crianças com mais dificuldade em reconhecer as emoções, estão mais predispostas a desenvolver problemas comportamentais, sendo que se a criança tiver dificuldades de regulação emocional a probabilidade de desenvolver problemas do foro comportamental torna-se ainda maior.

Estes resultados são concordantes com a hipótese de que a regulação emocional funciona como um mecanismo de ligação entre o conhecimento das emoções e a capacidade de estabelecer interações sociais satisfatórias (Di Maggio et al., 2016). E também com a discussão científica de que a dificuldade de regular as emoções é um preditor de problemas de internalização e externalização (Robson et al., 2020).

Neste sentido o investimento em programas que trabalhem as estratégias de regulação emocional, podem ser um forte contributo para diminuir os problemas de comportamento de crianças em idade pré-escolar.

Finalmente, a análise da regressão múltipla realizada para compreender o efeito da nomeação e reconhecimento das emoções nas competências sociais, permitiu observar que quando as variáveis nomeação e reconhecimento são estudadas em conjunto, a variável reconhecimento perde a sua significância estatística. Neste sentido, a nomeação é a única variável com efeito significativo nas competências sociais. Estes resultados são concordantes com a literatura que tende a corroborar a hipótese de que o conhecimento das emoções em conjunto com o desenvolvimento das competências de verbalização e linguísticas poderá contribuir mais fortemente para que as crianças sejam capazes de estabelecer relações positivas com os pares (Izard, 2001; Miller et al., 2005). Isto porque a capacidade de a criança verbalizar o que está a sentir assim como nomear e compreender o que o outro sente, permitirá mais facilmente à criança ajustar o seu comportamento à demanda social.

Limitações e sugestões para estudos futuros

A presente investigação torna-se relevante para a comunidade científica, dada a ausência de estudos que correlacionem o conhecimento emocional, a regulação emocional e as competências sociais em Portugal. Por norma, os estudos realizados não englobam as três variáveis em estudo. Adicionalmente, no presente estudo utilizou-se uma metodologia triangular permitindo ter acesso a informação em estudo através de três fontes, as crianças, os pais e os seus educadores. Para além disso foi utilizado um instrumento onde a criança é o principal informador para a avaliação das suas competências emocionais.

Apesar das contribuições da presente investigação, são identificadas algumas limitações que devem ser assinaladas.

Os dados relativos à regulação emocional foram recolhidos através de um único instrumento preenchido pelos pais, pelo que pode ter existido alguma desejabilidade social nas respostas dadas. Relativamente à avaliação das competências sociais, o questionário aplicado aos educadores é composto por 40 questões o que dada a extensão do instrumento, pode ter

enviesado algumas respostas. Ademais, a amostra de conveniência foi recolhida em escolas apenas da grande Lisboa, pelo que limita a generalização dos resultados. Para além disso, os dados foram recolhidos em escolas de um único agrupamento que valoriza o trabalho de questões emocionais, especialmente em contexto pré-escolar, neste sentido os dados podem ter sido enviesados pelos modelos e práticas pedagógicas partilhados. Consequentemente os dados foram recolhidos através de um desenho transversal pelo que dificulta o estabelecimento e compreensão de possíveis relações de causalidade.

Para estudos futuros propõe-se a exploração de outras variáveis como o temperamento e a competência linguística. Seria interessante também explorar uma amostra mais diversificada de várias regiões do país e uma metodologia longitudinal para que se possam estabelecer relações de causalidade.

Implicações práticas

A presente investigação pode ser utilizada para fornecer ferramentas aos cuidadores, permitindo que estes estejam mais atentos e conscientes da importância do desenvolvimento destas competências. Neste sentido a sua capacidade de prognóstico pode ocorrer de forma mais precoce, contribuindo para que as dificuldades sejam identificadas atempadamente e que se consiga ajudar as crianças a ter um desenvolvimento saudável. Pode também servir de inspiração à criação de programas que trabalhem estas competências nos jardins de Infância.

Referências

- Anderson, J. A., Kutash, K., & Duchnowski, A. J. (2001). A comparison of the academic progress of students with EBD and students with LD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9(2), 106–115. <https://doi.org/10.1177/106342660100900205>
- Arnold, D. H., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E., & Marshall, N. (2012). The Association between Preschool Children's Social Functioning and Their Emergent Academic Skills. *Early childhood research quarterly*, 27(3), 376–386. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.009>
- Bassett, H. H., Denham, S., Mincic, M., & Graling, K. (2012). The structure of preschoolers' emotion knowledge: Model equivalence and validity using a structural equation modeling approach. *Early Education & Development*, 23(3), 259-279.
- Bassett, H. H., Denham, S. A., Fettig, N. B., Curby, T. W., Mohtasham, M., & Austin, N. (2017). Temperament in the classroom: Children low in surgency are more sensitive to teachers' reactions to emotions. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 4-14. <https://doi.org/10.1177/0165025416644077>
- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of school psychology*, 42(6), 419-443.
- Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2015). Identifying developmental cascades among differentiated dimensions of social competence and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 51(8), 1062–1073. <https://doi.org/10.1037/a0039472>
- Blankson, A. N., Weaver, J. M., Leerkes, E. M., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Marcovitch, S. (2017). Cognitive and Emotional Processes as Predictors of a Successful Transition into School. *Early education and development*, 28(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1183434>
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A., & Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(2), 134–148. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.12.004>

- Bulotsky-Shearer, R. J., Domínguez, X., Bell, E. R., Rouse, H. L., & Fantuzzo, J. W. (2010). Relations between behavior problems in classroom social and learning situations and peer social competence in Head Start and kindergarten. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 18*(4), 195–210. <https://doi.org/10.1177/1063426609351172>
- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira, J., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. *Análise Psicológica, 34*(3), 235-248.
- Coelho, L. M., Guedes, M., Rodrigues, E. D., Santos, A. J., & Veríssimo, M. (2018). Perfis de comportamentos de brincadeira e conhecimento emocional em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica, 36*(1), 87-100.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. routledge.
- Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2015). Associations between preschoolers' social-emotional competence and preliteracy skills. *Infant and Child Development, 24*(5), 549–570. <https://doi.org/10.1002/icd.1899>.
- Damáσιο, A. (2013). O sentimento de si: Corpo, emoção e consciência. Lisboa: Temas e Debates.
- Dede, B., Delk, L., & White, B. A. (2021). Relationships between facial emotion recognition, internalizing symptoms, and social problems in young children. *Personality and Individual Differences, 171*, 110448.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development, 57*(1), 194–201. <https://doi.org/10.2307/1130651>
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A. (2006). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education and Development, 17*(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cogniție Creier Comportament, 11*(1), 1–48.
- Denham, S. A. (2019). Emotional competence during childhood and adolescence. In V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (Eds.), *Handbook of emotional development* (pp. 493–541). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_20

- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence?. *Child development, 74*(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Y. (2012). Social-Emotional Learning Profiles of Preschoolers' Early School Success: A Person-Centered Approach. *Learning and individual differences, 22*(2), 178–189. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.05.001>
- Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamada, H., & Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: contributions to classroom anger and aggression. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines, 43*(7), 901–916. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00139>
- Denham, S. A., & Couchoud, E. (1987). Young preschoolers' ability to identify emotions in equivocal situations.
- Denham, S. A., & Couchoud, E. A. (1990). Young preschoolers' ability to identify emotions in equivocal situations. *Child Study Journal, 20*(3), 153–169
- Denham, S. A., & Grout, L. (1993). Socialization of emotion: Pathway to preschoolers' emotional and social competence. *Journal of Nonverbal Behavior, 17*, 205-227.
- Denham, S., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage & Family Review, 34*(3-4), 311–343. https://doi.org/10.1300/J002v34n03_06
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knoxx, S. S. (2009). Assessing socio-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health, 63*, 37-52. doi: 10.1136/jech.2007.070797
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology, 30*(6), 928–936. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.6.928>
- Di Maggio, R., Zappulla, C., & Pace, U. (2016). The relationship between emotion knowledge, emotion regulation and adjustment in preschoolers: A mediation model. *Journal of Child and Family Studies, 25*(8), 2626–2635. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0409-6>

- Eisenberg, N., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2005). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New directions for child and adolescent development*, (109), 109–118. <https://doi.org/10.1002/cd.143>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (2003). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial clues* (Vol. 10). Ishk.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169–200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Emde R. N. (1999). Moving ahead: integrating influences of affective processes for development and for psychoanalysis. *The International journal of psycho-analysis*, 80 (Pt 2), 317–339. <https://doi.org/10.1516/0020757991598738>
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K., & Martin, C. L. (2001). Parental coping with children's negative emotions: relations with children's emotional and social responding. *Child development*, 72(3), 907–920. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00323>
- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2009). Children's behaviors and interactions with peers. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 45–62). The Guilford Press.
- Fortin, M. F. (1999). O processo de investigação: Da concepção à realização. Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(2), 89–100. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.12.001>
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2012). Emotion Knowledge and Self-Regulation as Predictors of Preschoolers' Cognitive Ability, Classroom Behavior, and Social Competence. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 330-343. <https://doi.org/10.1177/0734282912449441>

- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., & Lucas-Molina, B. (2018). Scripts or components? A comparative study of basic emotion knowledge in Roma and non-Roma children. *Early Education and Development, 29*(2), 178-191.
- Gordon, S. L. (1989). The socialization of children's emotions: Emotional culture, competence, and exposure. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 319–349). Cambridge University Press.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2007). Sistema de avaliação das competências sociais [Social skills rating system] (C. Aguiar, Trad.). *UIPCDE, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa, Portugal*. (Trabalho original publicado em 1990)
- Gross J. J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of personality and social psychology, 74*(1), 224–237. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.74.1.224>
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–20). The Guilford Press.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2009). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). Guilford Press.
- Guralnick, M. J., Hammond, M. A., Connor, R. T., & Neville, B. (2006). Stability, change, and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays. *Child Development, 77*(2), 312-324. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00872.x
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., Dunsmore, J. C. (2001). Affective Social Competence. *Social Development, 10*(1), 79-119. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150>
- Harrington, E. M., Trevino, S. D., Lopez, S., & Giuliani, N. R. (2020). Emotion regulation in early childhood: Implications for socioemotional and academic components of school readiness. *Emotion 20*(1), 48–53. <https://doi.org/10.1037/emo0000667>
- Harris, P. L. (2008). Children's understanding of emotion. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 320–331). The Guilford Press.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs, 76*(4), 408–420. <https://doi.org/10.1080/03637750903310360>

- Izard C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological bulletin*, 128(5), 796–824. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.5.796>
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological science*, 12(1), 18–23. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>
- Jenkins, J. M., & Oatley, K. (2000). Psychopathology and short-term emotion: The balance of affects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 463–472. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00631>
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource Assessment of Children's Social Competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 874–895. <https://doi.org/10.1177/0013164405285546>
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333–359. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.333>
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence?. *Child development*, 70(6), 1373–1400. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>
- Lonigan, C. J., Spiegel, J. A., Goodrich, J. M., Morris, B. M., Osborne, C. M., Lerner, M. D., & Phillips, B. M. (2017). Does Preschool Self-Regulation Predict Later Behavior Problems in General or Specific Problem Behaviors?. *Journal of abnormal child psychology*, 45(8), 1491–1502. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0260-7>
- Lucas-Molina, B., Quintanilla, L., Sarmiento-Henrique, R., Martín Babarro, J., & Giménez-Dasí, M. (2020). The Relationship between Emotion Regulation and Emotion Knowledge in Preschoolers: A Longitudinal Study. *International journal of environmental research and public health*, 17(16), 5726. <https://doi.org/10.3390/ijerph17165726>
- Machado, A. P. (2012). O conhecimento emocional e o desenvolvimento sócio-emocional em crianças de idade pré-escolar (Tese de Doutorado em Psicologia). ISPA-IU.

- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise psicológica*, 26(3), 463-478.
- Maló-Machado, P., Veríssimo, M., & Denham, S. (2012). O teste de Conhecimento das Emoções para crianças de idade pré-escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 34, 199-219.
- Maló-Machado, P., Veríssimo, M., M., & Denham S. (2006). Adaptação Portuguesa do Teste do Conhecimento das Emoções. Lisboa: ISPA-IU
- Marôco, J. (2010). Análise estatística com utilização do SPSS. Edições Sílabo.
- McTaggart, V., McGill, R., & Stephens, S. (2020). An examination of the development of children's social and emotional competencies in pre-school. *International Journal of Early Years Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1865134>
- Melo, A. I. M. T. D. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança* (Doctoral dissertation).
- Miller, A. L., Gouley, K. K., Seifer, R., Zakriski, A., Eguia, M., & Vergnani, M. (2005). Emotion knowledge skills in low-income elementary school children: Associations with social status and peer experiences. *Social Development*, 14(4), 637–651. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00321.x>
- Miller, A. L., Fine, S. E., Kiely Gouley, 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.
- Miller, A. L., & Olson, S. L. (2000). Emotional expressiveness during peer conflicts: a predictor of social maladjustment among high-risk preschoolers. *Journal of abnormal child psychology*, 28(4), 339–352. <https://doi.org/10.1023/a:1005117009370>
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744–1762. <https://doi.org/10.1037/dev0000159>

- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology, 1*(2), 127–152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Robson, D. A., Allen, M. S., & Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 146*(4), 324–354. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 571–645). John Wiley & Sons, Inc..
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual review of psychology, 60*, 141–171. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642>
- Russell, J. A., & Widen, S. C. (2002). A label superiority effect in children's categorization of facial expressions. *Social Development, 11*(1), 30–52. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00185>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.
- Sala, M. N., Pons, F., & Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *The British journal of developmental psychology, 32*(4), 440–453. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12055>
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology, 33*(6), 906–916. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.906>
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health, 8*(2), 84–96. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00051>
- Spritz, B. L., Sandberg, E. H., Maher, E., & Zajdel, R. T. (2010). Models of emotion skills and social competence in the Head Start classroom. *Early Education and Development, 21*(4), 495–516. <https://doi.org/10.1080/10409280902895097>
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527661>

- Thompson, R. A. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review*, 3(1), 53–61. <https://doi.org/10.1177/1754073910380969>
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion Knowledge, Social Competence, and Behavior Problems in Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review. *Social development (Oxford, England)*, 19(1), 1–29. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x>
- 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. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.77>
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: research, theory, and clinical applications. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 42(1), 3–48
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology*, 39(1), 114–128. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.114>
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2008). Young children's understanding of others' emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 348–363). The Guilford Press.

ANEXOS

ANEXO A

Questionário Sociodemográfico

No presente questionário ser-lhe-ão pedidas algumas informações sobre si e a sua família. Pedimos-lhe que responda de acordo com a sua situação atual.

Qual a sua idade: _____

Nacionalidade: _____

Se Portugal não for o seu país de origem, há quanto tempo vive em Portugal?

Indique a sua relação com a criança:

Mãe Pai Madrasta Padrasto Outro Qual? _____

Nível de Escolaridade:

9º ano ou inferior 12º ano Licenciatura Mestrado Doutoramento

Situação atual de emprego:

Empregado Desempregado Reformado

No caso de ter selecionado a opção empregado, quantas horas trabalha por semana?

Menos de 35 horas Entre 35 a 40 horas Mais de 40 horas

Estado Civil: Solteiro/a União de facto/Casado/a Separado/Divorciado/a Viúvo/a

No caso de separado(a)/divorciado(a) com que frequência está com a criança?

Diariamente Semanalmente Quinzenalmente Esporadicamente

Agora por favor, responda a algumas questões sobre o/a seu/sua filho/a cuja idade está situada entre os 3 e os 5 anos. No caso de ter mais de um filho nesta faixa etária, escolha o que tiver mais idade.

Data de nascimento do/a seu/sua filho/a: ____/____/_____

Indique o sexo da criança

Masculino Feminino

Agradeço a sua colaboração.

Caso pretenda receber informação com as conclusões que serão retiradas da presente investigação, por favor, indique o seu email: _____

1º Esquema das Situações: (Típicas ou Causas)

[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 deitá-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. OOOOO.”
(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 C

Emotion Regulation Checklist

Instruções: Por favor leia as seguintes afirmações e coloque uma círculo (O) na opção melhor que identifica aquilo que acontece com o seu(sua) filho(a) em questão, conforme acha que os comportamentos descritos acontecem

Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
1	2	3	4

O meu filho/a minha filha...

1	É uma criança alegre.	1 2 3 4
2	Mostra grandes mudanças de humor (é difícil anteciper o seu estado de humor, porque muda rapidamente de um humor positivo para o negativo).	1 2 3 4
3	Responde positivamente a uma interação amigável ou neutral por parte de adultos.	1 2 3 4
4	Muda facilmente de uma atividade para a outra; Não fica ansioso(a), zangado(a) ou demasiado agitado(a) quando passa de uma atividade para a outra.	1 2 3 4
5	Consegue recuperar facilmente face a situações perturbadoras (por exemplo, não fica amuado(a), mal humorado(a) ou rabugento(a) após situações emocionalmente perturbadoras.	1 2 3 4
6	Fica frustrado(a) facilmente.	1 2 3 4
7	Responde positivamente a uma interação amigável ou neutral, por parte dos amigos.	1 2 3 4
8	Tem acessos de fúria ou explosões de mau humor com facilidade.	1 2 3 4
9	É capaz de adiar uma gratificação (por exemplo, é capaz de esperar por algo que lhe agrada muito e que sabe que vai receber ou acontecer mais tarde).	1 2 3 4
10	Sente satisfação com o mal dos outros. (por exemplo, ri quando outra pessoa se magoa ou é castigada; gosta de irritar os outros).	1 2 3 4
11	Em situações emocionalmente intensas, controla a sua euforia de forma adequada às situações, nomeadamente em jogos em que se entusiasma muito ou que, envolvam uma atividade física intensa.	1 2 3 4
12	É choramingas com adultos, é muito agarrado(a) a estes.	1 2 3 4
13	Tem tendência para apresentar explosões desajustadas de energia e exuberância.	1 2 3 4
14	Fica zangado(a) quando os adultos impõe limites.	1 2 3 4
15	Sabe dizer quando se sente triste, zangado(a), ou com medo.	1 2 3 4
16	Parece uma criança triste e apática.	1 2 3 4
17	É muito exuberante quando tenta envolver os outros no seu jogo.	1 2 3 4
18	É pouco expressivo(a) (a criança parece emocionalmente distante).	1 2 3 4
19	Responde negativamente a aproximações amigáveis ou neutrais por parte dos amigos (por exemplo, responde num tom de voz zangado ou amedrontado).	1 2 3 4

20	<i>É impulsivo(a).</i>	1	2	3	4
21	<i>É empático(a) com os outros, mostra preocupação quando os outros estão aborrecidos ou tristes.</i>	1	2	3	4
22	<i>Revela uma exuberância que os outros sentem como invasiva ou desajustada.</i>	1	2	3	4
23	<i>Revela emoções negativas apropriadas (zanga, medo, frustração e tristeza).</i>	1	2	3	4
24	<i>Revela emoções negativas quando tenta envolver os outros no seu jogo.</i>	1	2	3	4

ANEXO D
Sistema de Avaliação das Competências Sociais

Competências Sociais	Com que frequência?		
	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Segue as instruções do(a) educador(a).	0	1	2
2. Faz amigos com facilidade.	0	1	2
3. Quando pensa que o(a) educador(a) a tratou injustamente. diz-lho de uma forma adequada.	0	1	2
4. Responde adequadamente às provocações dos pares.	0	1	2
5. Questiona, de uma forma adequada, regras que possam ser injustas.	0	1	2
6. Tenta realizar as tarefas antes de pedir a ajuda do(a) educador(a).	0	1	2
7. Controla o seu temperamento em situações de conflito com adultos.	0	1	2
8. Elogia os pares.	0	1	2
9. Participa nos jogos ou actividades de grupo.	0	1	2
10. Produz trabalhos adequados.	0	1	2
11. Ajuda o(a) educador(a) sem que lhe seja pedido.	0	1	2
12. Apresenta-se a pessoas novas de uma forma espontanea (sem que lhe seja pedido).	0	1	2
13. Aceita as ideias dos pares para as actividades de grupo.	0	1	2
14. Cooperar com os pares sem o incentivo do(a) educador(a).	0	1	2
15. Espera pela sua vez durante jogos ou outras actividades.	0	1	2
16. Utiliza o tempo de forma adequada enquanto espera pela ajuda do(a) educador(a).	0	1	2
17. Quando adequado, diz coisas positivas sobre si própria.	0	1	2
18. Ocupa o tempo livre de uma forma adequada.	0	1	2
19. Reconhece / aprecia os cumprimentos ou elogios dos pares.	0	1	2
20. Controla o seu temperamento em situações de conflito com pares.	0	1	2

21. Cumpre regras durante os jogos com outros.	0	1	2
22. Finaliza as tarefas da sala dentro dos limites de tempo.	0	1	2
23. Em situações de conflito, modifica as suas próprias ideias para chegar a acordo.	0	1	2
24. Inicia conversas com pares.	0	1	2
25. Convida outros a participarem nas actividades.	0	1	2
26. Aceita bem as críticas.	0	1	2
27. Arruma adequadamente materiais ou equipamentos do jardim-de-infância.	0	1	2
28. Responde adequadamente à pressão dos pares.	0	1	2
29. Junta-se a uma actividade ou grupo sem que lhe seja dito para o fazer.	0	1	2
30. Oferece-se para ajudar os pares nas tarefas da sala.	0	1	2

Com que

Problemas de Comportamento

frequência?

Nunca Algumas vezes Muitas vezes

31. Faz birras.	0	1	2
32. É irrequieta ou move-se excessivamente.	0	1	2
33. Discute com outros.	0	1	2
34. Perturba as actividades em curso.	0	1	2
35. Diz que ninguém gosta dela.	0	1	2
36. Parece sozinha ou isolada.	0	1	2
37. É agressiva em relação a pessoas ou objectos.	0	1	2
38. Desobedece a regras ou pedidos.	0	1	2
39. Demonstra ansiedade perante um grupo de crianças.	0	1	2
40. Parece triste ou deprimida.	0	1	2

ANEXO E

Consentimento Informado

Caros pais,

O meu nome é Maria Margarida Lanisco e encontro-me a realizar a minha dissertação de mestrado em Psicologia Clínica (Investigadora coordenadora: Eva Diniz) no Ispa-Instituto Universitário. Neste sentido, gostaria de vos convidar a participar na minha investigação que tem por objetivo investigar como as crianças percebem as suas emoções e se relacionam no contexto pré-escolar.

Para isso peço-lhe que responda o mais honestamente possível a um conjunto de questões sobre si e o/a seu/sua filho/a. Lembro que não existem respostas certas nem erradas.

O estudo prevê também a recolha de informação com as crianças. As crianças serão convidadas a participar do estudo e será dada uma explicação adequada à sua idade. A sua participação consiste em identificar emoções em fantoches de faces amovíveis em que estão representadas as quatro emoções básicas: alegria, tristeza, raiva e medo. O conhecimento emocional será aferido através de situações emocionais, protagonizadas pelos fantoches, com gestos, mímica e vocalizações.

Esta investigação, conta também com a participação do educador/a do seu filho/a, a quem será pedido que preencha um questionário sobre como a criança se relaciona com os seus pares.

Tratamento da informação: Todas as informações fornecidas serão mantidas e tratadas de forma anónima e confidencial. Os dados não serão divulgados individualmente e serão apenas utilizados para fins de investigação. A informação recolhida poderá ser utilizada para apresentações e publicações científicas, mas sempre de forma conjunta, assegurando o anonimato e confidencialidade. Os dados ficarão guardados nas instalações do WJCR, Ispa-Instituto Universitário e apenas a equipa de investigação terá acesso. Este estudo respeita todas as normas de investigação com seres humanos e foi aprovado pela Comissão de Ética do ISPA-Instituto Universitário.

Os dados obtidos permitirão aumentar a compreensão sobre o conhecimento emocional das crianças, assim como a sua regulação emocional e impacto nas competências sociais. Isto permitirá desenvolver ações que promovam o bem-estar das famílias e suas crianças, assim como investir em programas que fomentem o conhecimento emocional nas escolas.

A participação é voluntária e não será oferecida qualquer recompensa por participar no estudo. Em qualquer momento poderá desistir da participação e solicitar que a informação fornecida seja removida e eliminada. Não se espera que a sua participação envolva riscos que possam afetar a sua integridade mental ou emocional. No caso de ter alguma dúvida ou necessitar de algum esclarecimento não hesite em contactar-nos para o seguinte email: gomesmargari847@gmail.com

Se tiver interesse em receber informações dos principais resultados do estudo deixe aqui o seu email: _____

Para autorizar a sua participação, assim como do/a seu/sua filho/a, e que a educadora forneça informações sobre a sua relação em sala de aula, por favor assine abaixo.

Participante

Investigador(a)