



LSPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**A RELAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO
EMOCIONAL E A COMPETÊNCIA SOCIAL EM
CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR**

Joana Vilar Pereira

Orientador de Dissertação:

PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO JOSÉ DOS SANTOS

Professor de Seminário de Dissertação:

PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO JOSÉ DOS SANTOS

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de:

MESTRE EM CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS

Especialidade em Psicologia Clínica

2017

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação do Professor Doutor António José dos Santos, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção do grau de Mestre na especialidade de Psicologia Clínica.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, estou grata ao Professor António José dos Santos, pela abertura e disponibilidade, pela orientação atenciosa e cuidada, pelo rigor científico e críticas.

Às crianças e às famílias que se disponibilizaram a participar nesta investigação.

À equipa de investigação em Psicologia do Desenvolvimento do ISPA-Instituto Universitário e a todos os que participaram na recolha de dados, direta ou indiretamente.

À Carolina B. e à Rita C. pelo empurrão inicial e pela disponibilidade constante.

Ao Luís, porque esteve sempre lá.

Aos meus pais, por todo o apoio.

Às minhas amigas motricitárias, especialmente à Barras, pela compreensão, poder de encaixe e amizade.

À Margarida F., pela força, mesmo quando foi difícil.

Ao Eli Camargo Jr., pela amizade e resposta ao erro.

À minha clave de sol ispiana, pela super criatividade sempre inspiradora.

Resumo

Ao longo do desenvolvimento infantil, as habilidades cognitivas e sociais da criança permitem-lhe inferir relativamente ao que os outros sentem. Este processo está na base da reciprocidade e da empatia, sendo determinante para a vida social das crianças no período pré-escolar. A presente investigação teve como principal objetivo analisar a relação entre o conhecimento emocional e a competência social, em crianças de idade pré-escolar. A amostra é constituída por 55 crianças (25 rapazes e 30 raparigas), de quatro e cinco anos de idade, que frequentam o ensino pré-escolar, na Grande Lisboa. Como instrumentos, foi utilizada a versão portuguesa do Teste do Conhecimento das Emoções para medir o conhecimento emocional e, para a competência social, avaliaram-se três domínios: observação direta do envolvimento e motivação social: perfis psicológicos e comportamentais; e aceitação social. Os resultados não demonstraram diferenças em função do sexo no conhecimento emocional. Quanto à competência social, existiram diferenças na família das medidas da motivação social em função do sexo, com os rapazes a apresentarem valores superiores. As correlações entre as medidas do conhecimento emocional e da competência social revelaram-se positivas e significativas. Estes resultados suportam a ideia de que as crianças de idade pré-escolar que compreendem melhor as emoções dos outros são mais competentes nas interações sociais com os pares.

Palavras-chave: conhecimento emocional, competência social, desenvolvimento socioemocional.

Abstract

Children become able to infer from others' feelings due to the development of their cognitive and social skills. This process is the basis for reciprocity and empathy, and it is determinant for children's social life in the preschool years. The central aim of this study was to analyze the relation between emotional knowledge and social competence in preschool children. The sample consists of 55 children (25 boys and 30 girls) between four and five years of age, who attend preschool in Greater Lisbon. The measures used were the Portuguese version of Affect Knowledge Test to assess emotional knowledge and social competence was assessed in three domains: direct observations of social engagement and motivation; profiles of psychological and behavioral attributes; and social acceptance. Results didn't demonstrate sex differences in emotional knowledge. Regarding social competence, there were sex differences in the measurement family of social motivation, with boys showing higher values. The correlations between the measures of emotional knowledge and social competence were positive and statistically significant. These results support to the idea that preschoolers who better understand others emotions can be more competent in social interactions with peers.

Keywords: emotional knowledge, social competence, social-emotional development.

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract	v
Índice de Tabelas.....	xii
Introdução	1
Conhecimento Emocional	1
Enquadramento no desenvolvimento emocional.....	1
O cunho de Susanne Denham.....	2
Diferenças individuais no conhecimento emocional.....	3
Nomeação das emoções.....	3
Reconhecimento das emoções através das expressões faciais.....	4
Compreensão das causas e descentração afetiva.....	5
A influência de outros fatores.....	6
Competência social	9
Enquadramento no Desenvolvimento Social.....	9
A importância da competência social na idade pré-escolar.....	10
Evolução do constructo de competência social.....	11
Diferenças individuais na competência social.....	16
Conhecimento emocional e competência social	18
Métodos.....	20
Participantes	20
Instrumentos.....	20
Teste do Conhecimento das Emoções.....	20
Avaliação da competência social.....	22
California Child Q-set e Preschool Q-set.....	22
Medidas de observação.....	23

Atenção visual.....	23
Interacção iniciada.. ..	24
Medidas sociométricas.	24
Resultados	26
Conhecimento das Emoções	26
Análise das medidas da competência social.....	26
Análise correlações das medidas dos dois constructos	27
Discussão.....	29
Referências Bibliográficas	32

Índice de Tabelas

Tabela 1 - <i>Valores mínimos, máximo, médio e desvio-padrão para o conhecimento das emoções</i>	26
Tabela 2 - <i>Correlação entre as medidas da competência social</i>	27
Tabela 3 - <i>Correlação entre as medidas compósitas</i>	27
Tabela 4 – <i>Correlação entre as medidas do conhecimento emocional e da competência social</i>	28

Introdução

Nesta secção, será feita uma abordagem inicial ao conhecimento emocional, enquadrando-o numa perspectiva desenvolvimental da competência emocional, apresentando a conceptualização deste conhecimento, numa estrutura quadripartida e expondo o que se sabe sobre os fatores que explicam as diferenças individuais. Posteriormente, é explicado o constructo de competência social e o percurso da sua construção conceptual, seguido da apresentação dos estudos mais actuais sobre os fatores que podem influenciar de alguma forma este domínio. O subcapítulo final apresenta os principais contributos das investigações que já cruzam estes dois tipos de competências no desenvolvimento infantil, sendo propostas as questões de investigação do presente estudo.

Conhecimento Emocional

Enquadramento no desenvolvimento emocional. As definições do conceito de emoção não são consensuais, contudo é possível distinguir uma concepção vigente até finais dos anos 80, que considerava as emoções como estados sentimentais internos que eram sinalizados por determinadas expressões comportamentais (Campos, Campos, & Barrett, 1989). A visão mais recente, referida por estes autores, concebe as emoções como processos de estabelecimento, manutenção, ou interrupção da relação entre o organismo e o envolvimento – em termos de significância para a pessoa. Assim, no estudo do desenvolvimento emocional, mudando a tónica dos processos intrapessoais para os interpessoais, a emoção passa a ser vista como a forma como a pessoa e o evento estão interligados, bem como a apreciação pessoal da significância desse evento (Campos et al., 1989; Sroufe, 1995).

Tendo igualmente por base que as emoções são os elementos primários da interação social, Halberstadt, Denham, & Dunsmore (2001) tiveram como objetivo conceber um modelo compreensivo da competência socioafetiva. Este engloba a integração de três componentes dinâmicos: a experiência do afeto em si e o envio e recepção de mensagens afetivas. Estas componentes traduzem-se em habilidades também elas interligadas, como a consciência e identificação do afeto, a própria gestão e regulação emocionais, mas também a adaptação a um contexto social complexo e em constante mudança (Halberstadt et al., 2001).

Esta abordagem de Halberstadt et al. (2001) está diretamente relacionada com o constructo de competência emocional, definido por Saarni (1999). Segundo a autora, esta competência traduz-se na forma como as crianças respondem emocionalmente aos outros, ao mesmo tempo que aplicam estrategicamente o seu conhecimento sobre as emoções e regulam a sua própria experiência emocional.

Deste modo, a competência emocional engloba três subdomínios, nomeadamente a expressão e a regulação emocionais, bem como o conhecimento emocional (Denham et al., 2003; Halberstadt et al., 2001; Saarni, 1999). Este conhecimento inclui várias habilidades, nomeadamente: a capacidade de reconhecer emoções a partir das expressões faciais (não verbal), a identificação e nomeação das emoções (linguagem verbal), a compreensão das causas ou circunstâncias de ativação da emoção e a descentração afetiva (Denham et al., 2003; Halberstadt et al., 2001; Machado et al., 2008).

Assim, as habilidades cognitivas-sociais da criança traduzem-se numa capacidade de inferir relativamente ao que o outro está a sentir (tomada de perspectiva afetiva) e, conseqüentemente, a forma como a criança se comporta e responde ao outro depende das necessidades afetivas percebidas (Denham, 1986), processo este que está na base da reciprocidade e da empatia, o que facilitará a vida social das crianças na pré-escola (Denham, 1986; Halberstadt et al., 2001; Halle & Darling-Churchill, 2016).

O cunho de Susanne Denham. A cognição social e o comportamento pró-social nem sempre foram estimados da melhor forma nas crianças de idade pré-escolar, devido aos sistemas de medida utilizados, que comprometiam a validade contextual (Denham, 1986). Foi por este motivo que os trabalhos de Susanne Denham se destacaram, com uma nova abordagem metodológica mais adequada às crianças desta idade. Denham (1986) estudou as habilidades cognitivas-sociais das crianças com cerca de três anos e os seus comportamentos pró-sociais – como resposta às emoções dos pares –, bem como a relação destes dois domínios com as próprias emoções da criança. Os resultados demonstraram que as crianças nesta idade já evidenciam habilidades de identificação do que os outros sentem e a sua resposta pró-social é distinta para diferentes emoções percebidas, em situações semi-estruturadas (Denham, 1986).

Na sequência deste trabalho surge o teste do conhecimento das emoções – Affect Knowledge Test (AKT) –, como uma forma de avaliação do nível de desenvolvimento emocional da criança, baseado no entendimento da competência emocional descrito por

Denham et al. (2003) e Halberstadt et al. (2001), conforme supracitado. O teste foi validado para a população portuguesa (Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2006) e a sua aplicação revelou índices de fiabilidade e bom ajustamento para o modelo da sua estrutura hierárquica multidimensional (Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2012).

Diferenças individuais no conhecimento emocional. O conhecimento emocional, por vezes referido como compreensão emocional (Maló-Machado et al., 2012), tem sido alvo de investigação, nomeadamente no que se refere ao estudo da influência de determinados fatores que podem contribuir para as diferenças individuais nas crianças de idades escolares e pré-escolares. De seguida são apresentados alguns estudos que revelam ligações entre as dimensões do supracitado constructo e outras variáveis, tanto de ordem individual como interpessoal.

Nomeação das emoções. No que concerne o desenvolvimento linguístico, Widen (2016) explica que as crianças iniciam o vocabulário emocional primeiramente fazendo referência às suas próprias emoções e, por volta dos dois anos, já se referem às emoções dos outros. Aos três anos utilizam corretamente os rótulos verbais para a alegria, tristeza e raiva (Widen, 2016). Contudo, os contributos das investigações que estudam a relação das competências linguísticas com o conhecimento emocional nem sempre são consonantes. Pons, Lawson, Harris, & Rosnay (2003) tiveram o objetivo de perceber as diferenças individuais na compreensão emocional em crianças dos quatro aos 11 anos, de forma longitudinal, relacionando essas diferenças com as habilidades linguísticas. A idade e as habilidades linguísticas conjugadas explicaram 72% da variância na compreensão das emoções, sendo que cada uma isoladamente explicou menos de metade desta percentagem (Pons et al., 2003). Outros estudos demonstram a importância de outros aspectos linguísticos (e. g. pragmática da comunicação) para a compreensão emocional (Farina, Albanese, & Pons, 2007).

Num estudo realizado por Russel & Widen (2002), crianças entre os dois e os sete anos tiveram de categorizar diferentes expressões faciais. A categoria da emoção foi explicada à criança através do seu rótulo verbal, ou da expressão facial ou de ambas conjugadas (para três categorias de emoções: alegria, tristeza e raiva). Os resultados demonstraram que a variável “rótulo verbal” tinha um efeito superior, uma vez que deu origem a uma melhor categorização quando comparada com a expressão facial correspondente (Russel & Widen, 2002).

No entanto, estes resultados não são congruentes com outros estudos que avaliaram também crianças de menores faixas etárias (Denham & Couchoud, 1990; Machado et al., 2008; Rebelo, Veríssimo, & Maló-Machado, 2013), revelando que as crianças de idade pré-escolar têm mais facilidade em reconhecer as emoções do que em nomeá-las, o que indica que o conhecimento emocional das crianças não foi tão influenciado pela sua capacidade verbal.

Estas diferenças podem ser devidas ao facto de o conhecimento emocional não advir apenas de fatores linguísticos, mas também da interação com outros, como a construção de scripts emocionais (Bullock & Russell, 1986). Ainda assim, é inegável que a aquisição da linguagem contribui de forma determinante para a componente mais verbal do conhecimento emocional – a nomeação das emoções (Denham et al., 2003; Karstad, Wichstrøm, Reinfjell, Belsky, & Berg-Nielsen, 2015).

Reconhecimento das emoções através das expressões faciais. Do ponto de vista desenvolvimental, ainda antes da aquisição da linguagem, o reconhecimento das emoções através das expressões faciais está na base da compreensão emocional (Denham, 1988; Widen, 2016). Assim, pensando evolutivamente, a expressão facial contribuiria mais fortemente para a compreensão emocional, quando comparada com o rótulo verbal, pelo menos para as crianças mais novas (Widen, Pochedly, & Russell, 2015). Há evidência de que este reconhecimento se inicia antes dos dois anos e adquire-se na totalidade por volta dos cinco anos, sendo que vai influenciar diretamente a aquisição de outros aspetos emocionais, por parte da criança, como as causas, consequências ou os rótulos verbais (Denham, 1988; Harris, 1989). Estes aspectos vão de encontro à ideia de script emocional, supracitada, que inclui: as avaliações das situações, as expressões faciais, as reacções fisiológicas e os sentimentos, as causas típicas das situações emocionais, as acções e suas consequências (Bullock & Russell, 1986).

A forma como o cérebro processa as expressões faciais sugere que as representações que estão na base desta habilidade são ao mesmo tempo contínuas e categóricas (Andrews, Harris, & Young, 2012). Widen (2016) acrescenta que o desenvolvimento do processo de conceptualização das emoções se dá de forma gradual do geral para o específico. Segundo o autor, os conceitos iniciais são baseados na intensidade (elevada) e na valência da emoção (positiva ou negativa) e só depois se diferencia para as emoções mais específicas. Essa evolução dá-se ao longo de vários anos e culmina quando a criança já consegue interligar as várias componentes da emoção, até adquirir uma taxonomia típica dos adultos (Widen, 2016).

Diversas investigações pretenderam perceber a relação entre a compreensão emocional e certas habilidades cognitivas. Sagone & Caroli (2014) estudaram a associação entre a compreensão emocional e a capacidade de síntese mental, como um dos processos que integra o pensamento criativo. Os resultados do estudo com crianças entre os seis e os 11 anos, demonstraram que as duas variáveis aumentavam com a idade e que existia uma correlação positiva entre ambas.

Por outro lado, Martins, Osório, Veríssimo, & Martins (2014) partiram da premissa que as funções cognitivas seriam importantes para a compreensão emocional, pelo facto de estarem associadas tanto à linguagem como à formação e identificação de conceitos. Assim, os investigadores avaliaram a compreensão categorial das emoções em crianças com cerca de quatro anos e meio, bem como algumas funções executivas (controlo inibitório e flexibilidade cognitiva), controlando o seu quociente de inteligência, a teoria da mente, as habilidades linguísticas e também as idades das mães. Os autores concluíram que apenas a flexibilidade cognitiva foi preditora da compreensão das emoções por parte das crianças (Martins et al., 2014).

Compreensão das causas e descentração afetiva. Para além das componentes do conhecimento emocional já explicadas, a compreensão das causas das emoções e a descentração afetiva representam uma parcela importante, sendo que há evidência de que aos cinco anos as crianças já conseguem fazê-lo (Russel, 1990). Para melhor explicar esta compreensão, torna-se necessário fazer referência à teoria da mente. Esta traduz-se na capacidade da criança em entender os estados mentais das outras pessoas, i. e., o que as outras pessoas pensam, desejam ou aquilo em que acreditam e de que forma isso orienta as suas ações (Dunn, 2000).

Esta compreensão de que as ações dos outros são orientadas por desejos, pensamentos e crenças, pode ser descrita em duas etapas (Dunn, 2000; Rieffe, Terwogt, & Cowan, 2005): inicialmente a criança é capaz de perceber que essa representação subjetiva das situações por parte dos outros depende dos estados mentais; posteriormente, a criança percebe que para compreender as emoções e comportamentos dos outros é necessário conhecer os seus desejos e crenças, uma vez que estes podem diferir dos da própria criança. A primeira etapa corresponde, em Denham et al. (2003), à componente de compreensão das causas e a segunda à descentração afetiva.

Rieffe et al. (2005) avaliaram crianças entre quatro e 10 anos, relativamente à explicação das emoções partindo do pressuposto que as crianças utilizariam mais referências a desejos e crenças nas situações atípicas, quando comparadas com as explicações para situações típicas. Os autores esperavam que as crianças mais novas evocassem mais referências a desejos do que a crenças, quando comparadas com crianças mais velhas. Os resultados demonstraram que, para além da idade, houve um efeito do tipo de emoção nas explicações das crianças – a raiva, alegria e tristeza evocaram mais referências a desejos, enquanto o medo evocou mais referências a crenças (Rieffe et al., 2005).

Embora, do ponto de vista desenvolvimental, esta componente do conhecimento emocional apareça habitualmente após o reconhecimento das expressões faciais e nomeação, há autores que sugerem que o conhecimento das causas e consequências das emoções pode ajudar na compreensão da expressão facial, ao longo do desenvolvimento dos scripts emocionais (Widen et al., 2015). Numa amostra de crianças e adolescentes, o estudo avaliou a capacidade de nomear as emoções associadas por um lado, às expressões faciais e, por outro, a uma história que descrevia as causas e consequências das emoções. Os resultados mostraram que a história serviu melhor de pista para a compreensão das emoções, quando comparada com a respetiva expressão facial (Widen et al., 2015).

Em todo o caso, é inegável a importância de compreender as causas das emoções, uma vez que isso permite integrar a experiência emocional num contexto sociocultural (Dunn, 2000; Rieffe et al., 2005), o que conseqüentemente vai influenciar todas as interações entre os indivíduos (Stets & Turner, 2008).

A influência de outros fatores. Importa referir que dos fatores individuais estudados, a idade parece ser a variável mais comumente aceite como determinante na compreensão emocional (Denham et al., 2012; Karstad et al., 2015), mas também é reconhecida a influência de outros fatores intrapessoais ao longo do desenvolvimento socioemocional, como a emocionalidade da própria criança ou os seus traços temperamentais (Campos et al., 1989; Denham, 1989).

A investigação de Denham (1986) demonstra bem a influência da emocionalidade da própria criança, uma vez que a expressão de raiva por parte da criança estava associada a menores níveis de conhecimento afetivo dos outros. O estudo de Denham et al. (2012) sobre a compreensão social-cognitiva e a capacidade de auto-regulação, em crianças de idade pré-escolar, revelou que as capacidades de conhecimento emocional eram mais avançadas nas

crianças com níveis mais elevados de auto-regulação, o que facilitava o seu ajustamento escolar e sucesso académico (coerente com os resultados de McClure, 2000).

Quanto às diferenças entre géneros, Machado et al. (2008) não observaram diferenças estatisticamente significativas entre géneros, ao nível do conhecimento emocional. Posteriormente, Machado (2012) também não encontrou diferenças relativamente às componentes compreensão das causas e descentração afectiva. No entanto, existiram diferenças significativas (de fraca magnitude), aos quatro anos, para a componente da nomeação, com o género feminino a apresentar valores médios superiores (Machado, 2012). Também o estudo de McClure (2000) evidenciou vantagem do género feminino na descodificação das emoções através das expressões faciais, em crianças e adolescentes, atribuída a fatores sociais e neurobiológicos (maturacionais).

Denham et al. (2012) referem que as investigações que revelam vantagem para as meninas têm pequenas dimensões de efeito. Estes autores, por sua vez, não constataram nenhum efeito principal do género no conhecimento emocional, se bem que os scores totais das meninas aumentaram mais com a idade do que os scores dos meninos (Denham et al., 2012). As possíveis diferenças podem existir devido aos estilos de comunicação e verbalização diferenciados por parte dos pais, sendo que quando se trata de uma menina o discurso pode ser mais elaborado (Fivush & Wang, 2005; Root & Denham, 2010).

Importa referir o papel da cultura no desenvolvimento socioafetivo, que pode por vezes estar na base destas diferenças entre géneros. É sabido que o sistema cultural influencia tanto o vocabulário emocional e as cognições, como a activação emocional e toda a interação entre os indivíduos (Karstad, 2016; Root & Denham, 2010; Stets & Turner, 2008).

Os estudos referenciados de seguida representam os contributos relativos a fatores mais interpessoais, que podem explicar as diferenças individuais no conhecimento emocional das crianças, de forma geral. Denham, Zoller, & Couchoud (1994) estudaram a compreensão das emoções por parte de crianças cerca de três anos e meio, recorrendo a medidas baseadas na identificação (verbal e não-verbal) das expressões emocionais, na utilização de linguagem emocional e explicações das causas das emoções. Os resultados demonstraram que alguns fatores interpessoais prediziam a compreensão emocional, nomeadamente as explicações que a mãe dava à criança, utilizando linguagem emocional e a responsividade materna (positiva ou negativa) às emoções da criança (Denham et al., 1994). Também Fivush & Wang (2005) encontraram evidência de que as conversas sobre emoções têm efeitos positivos no

desenvolvimento das competências do conhecimento emocional das crianças. Estes resultados vão de encontro à investigação longitudinal de Karstad et al. (2015), que apresenta a capacidade de mentalização dos pais como preditiva da compreensão emocional de crianças com idades entre quatro e seis anos.

A raiva expressa pela mãe durante a interação apareceu negativamente correlacionada com a compreensão emocional da criança, o que suporta a ideia de que esta emoção nas mães pode ser um desorganizador do desenvolvimento socioemocional da criança (Denham et al., 1994).

Nesta linha de pensamento, Denham (1989) teve como objetivo testar a hipótese de que as emoções maternas seriam potenciais reguladores interpessoais do desenvolvimento emocional das crianças. Para tal, avaliou a relação entre o afeto materno e dois aspetos das respetivas crianças, com 32 meses de idade: a expressão das emoções (discretas) e, por outro lado, a capacidade de regulação e habilidade de lidar com as emoções, mas também a habilidade de se referir aos outros. Os resultados demonstraram que as emoções maternas se relacionavam com os aspetos da competência emocional da criança, revelados nas situações em que a mãe estava ausente (Denham, 1989). Algumas emoções maternas negativas estavam correlacionadas negativamente com a competência emocional da criança e com a expressão de emoções positivas, indo de encontro aos resultados do estudo posterior de Denham et al. (1994).

Rebello et al. (2013) estudou a relação entre o conhecimento das emoções de crianças entre os três e os cinco anos e a segurança das representações mentais da relação de vinculação (modelos internos dinâmicos). Os resultados mostraram que as crianças com modelos internos seguros apresentaram maior conhecimento emocional, indo de encontro à visão de Dunn (2000), que sustenta a ligação entre o desenvolvimento cognitivo e os aspetos socioemocionais. A razão interpretativa de Rebello et al. (2013) é a possibilidade daquelas crianças experienciarem relações mais calorosas com os seus cuidadores, nas quais é possível partilharem e discutirem experiências emocionais de forma aberta e suportada, razão já anteriormente sugerida por Denham et al. (1994), Fivush & Wang (2005) e reforçada por Karstad (2016). Da mesma forma, Marques (2013) concluiu que quanto melhor a qualidade da vinculação, maior será o conhecimento emocional da criança, existindo correlações positivas entre a primeira e todas as dimensões do conhecimento.

Para além das variáveis intra e interpessoais anteriormente referidas, é de ressaltar que o conhecimento emocional adquirido ao longo do desenvolvimento infantil varia em função do tipo de emoção, i.e. há emoções que são primeiramente compreendidas relativamente a outras. Um dos casos supracitados (Rieffe et al., 2005) demonstra um efeito do tipo de emoção nas explicações das causas. Ainda, no estudo de Denham (1986), a alegria e a raiva foram mais facilmente compreendidas pelas crianças, quando comparadas com a tristeza. Nos resultados de Machado et al. (2008), a tristeza foi mais facilmente reconhecida seguida da alegria e raiva, com o medo em último lugar. No entanto, habitualmente a alegria aparece em primeiro lugar, seguida da raiva ou tristeza e medo (Denham & Couchoud, 1990; Maló-Machado et al., 2012).

Competência social

Enquadramento no Desenvolvimento Social. Para compreender o constructo de competência social, há que previamente referir que este advém da área do desenvolvimento social – uma das vertentes estudadas da psicologia do desenvolvimento. De acordo com Pettit (1992), das várias correntes teóricas relativas ao desenvolvimento social, as mais preponderantes são a psicanalítica, a da aprendizagem social, a cognitivista e a etológica.

A visão desenvolvimentista adotada no presente estudo é a da perspectiva etológica. Esta abordagem influenciou a área do desenvolvimento social, uma vez que os comportamentos são estudados tendo em conta não só o organismo e o seu ambiente físico (habitat), mas também o grupo social em que está inserido, nomeadamente ao nível da sua estrutura, papéis e relacionamentos (Veríssimo & Santos, 2008).

Na psicologia do desenvolvimento infantil, os principais percussores da linha etológica foram Bowlby e Ainsworth, com a teoria da vinculação (Pettit, 1992). Já em 1937, Brooks e Shaffer defendiam que todo o comportamento social das crianças advinha dos cuidados precoces prestados pelos adultos, ou seja, das respostas destes para satisfazer as necessidades do bebé (Brooks & Shaffer, 1937). De um ponto de vista do desenvolvimento da competência social, a linha teórica adoptada no presente estudo defende que durante uma fase mais precoce, a competência é construída e expressa no domínio da vinculação, enquanto que durante a infância este desenvolvimento se dá no contexto da relação com os pares (Waters & Sroufe, 1983).

O presente trabalho baseou-se assim no estudo da competência social enquadrada nesta perspectiva de Waters & Sroufe (1983), que defendem uma visão abrangente e desenvolvimentista do constructo, que representa a forma como o indivíduo coordena os recursos nos domínios afetivo, cognitivo e comportamental, numa trajetória que não limita oportunidades futuras (que não podem ser antecipadas no momento), mas também sem constringer as oportunidades dos pares alcançarem os seus próprios objectivos (Rose-Krasnor, 1997; Waters & Sroufe, 1983).

A importância da competência social na idade pré-escolar. O estudo da competência social é foco de atenção em variadas áreas de investigação. McConnell & Odom (1986) sugeriram que o estudo da competência social podia ser visto de duas perspectivas: a) sociometria mais clássica, que analisa as relações entre membros do grupo e sua estrutura – psicologia social; b) sociometria mais aplicada, orientada para o indivíduo, que serve de ferramenta para identificar tipos de indivíduos específicos no seio de um grupo – psicologia educacional ou clínica. Attili (1990) refere outras áreas que também abordam a temática, como a psicologia cognitiva ou a etologia. O aumento do interesse científico sobre os processos de desenvolvimento social das crianças deveu-se à preocupação de que alguns sinais deficitários nessa área pudessem prever problemas de ajustamento social na fase adulta (McConnell & Odom, 1986). Por sua vez, Gresham (1986) estudou este tema na perspectiva das crianças com deficiência, problemas de comportamento ou dificuldades de aprendizagem.

No meio pré-escolar, ser ou tornar-se uma criança socialmente competente é um objetivo considerado determinante e apropriado para a idade (Shin et al., 2011), sendo assim esperado e desejável pela sociedade que as crianças sejam socialmente competentes na pré-escola (Vaughn et al., 2009). A pertinência da investigação nesta área também tem influência no apoio atribuído a programas educativos na pré-escola, de forma às crianças estarem mais preparadas para os desafios académicos (Denham, 2006; Shin et al., 2011).

Com o objetivo de perceber se as medidas de competência social na infância podiam prever o bem estar pessoal do indivíduo, cerca de 20 anos mais tarde, Jones, Greenberg, & Crowley (2015) avaliaram domínios da saúde e do sucesso pessoal (educação, emprego, consumo de substâncias e saúde mental). Os resultados revelaram associações positivas entre a competência social e todos os domínios avaliados na fase adulta, ressaltando a importância dos estudos nesta área, uma vez que a identificação de necessidades e a subsequente

intervenção, numa fase mais precoce, pode ser determinante para o percurso desenvolvimental do indivíduo (Jones et al., 2015). Desta forma, o estudo das competências socioemocionais das crianças e a sua relação com o afeto e funcionamento familiares são igualmente relevantes tanto nas famílias de risco, como nos contextos de desenvolvimento dito normal (Denham, 1989).

Evolução do constructo de competência social. A definição do constructo de competência social nem sempre foi consensual (Bost, Vaughn, Washington, Cielinski, & Bradbard, 1998; Rubin & Rose-Krasnor, 1992; Vaughn et al., 2009; Waters & Sroufe, 1983). Seguidamente serão descritos os principais contributos para a evolução deste constructo, até à elaboração do modelo teórico de competência social que é adotado no presente estudo, bem como a sua caracterização.

Nos anos 70 verificou-se um aumento de interesse por esta área do conhecimento (McConnell & Odom, 1986). Para Gresham & Elliott (1987), a competência social seria sempre um termo avaliativo baseado em julgamentos feitos por outros significativos (pais, pares, professores), segundo determinados critérios, por comparação a uma norma. Segundo Gresham (1986) – que defende a interdependência conceptual entre os domínios cognitivo, adaptativo e social –, o constructo de competência social englobaria dois componentes: o das habilidades sociais e o comportamento adaptativo (Gresham, 1986). As habilidades sociais eram vistas como comportamentos específicos que um indivíduo exhibe de forma a ter um bom desempenho social (estariam relacionados com assertividade e habilidades comunicativas). Por sua vez, o comportamento adaptativo era visto como a eficiência e grau de independência e responsabilidade do indivíduo, determinada pelos padrões sociais.

Na mesma linha de raciocínio, Hops & Finch (1985) explicam que, se a forma como a competência social é exibida tem impacto nos outros, então estes poderão contribuir para uma medida de sucesso do funcionamento e adaptação sociais da criança. Tomando esta posição, os autores assumem também que existe um conjunto de habilidades específicas de cada criança, que contribuem em grande medida para o julgamento dos agentes sociais acerca sua competência social (Hops & Finch, 1985).

McConnell & Odom (1986) referem que os conceitos de estatuto sociométrico e de competência social aparecem por vezes como sinónimos, devido à forma como são avaliados ou medidos. De forma a clarificar a questão, os autores explicam que o estatuto social se operacionaliza através do score dado pelos testes sociométricos, mas que estes são sempre

baseados em métodos subjetivos de referência. Assim, a competência social deve ser uma medida sumativa do desempenho social de uma criança com os seus pares ao longo de vários contextos, avaliada por vários agentes sociais significativos (McConnell & Odom, 1986).

Existe tendência para os resultados acerca da mesma criança divergirem entre várias populações ou metodologias utilizadas e, por conseguinte, entre diferentes investigadores, provavelmente devido à frequência e tipo de oportunidades em que se observa a criança (Hops & Finch, 1985; McConnell & Odom, 1986). Na psicometria, cada uma das medidas provenientes dos vários agentes sociais (pares, pais, professores, observadores) contribui individualmente ou de forma combinada para a variância na avaliação da competência social. Deste modo, as medidas sociométricas são necessárias, mas não suficientes, sendo preferencial utilizar um modelo de medidas múltiplas (McConnell & Odom, 1986).

Variados autores (Attili, 1990; Rubin & Rose-Krasnor, 1992; Waters & Sroufe, 1983) alertam para a pouca homogeneidade entre os diferentes pontos de vista da competência social, existindo problemas tanto de conceptualização como de avaliação. Por vezes, os investigadores tentaram circundar estes problemas ao definir competência em termos de capacidades ou habilidades específicas, com a consequência de se perder o potencial integrativo do conceito (e. g. Gresham & Elliott, 1987). Por outro lado, definições mais abrangentes (como a de eficácia) respeitam melhor a natureza integrativa do constructo, mas oferecem poucas direções para orientar a avaliação (Waters & Sroufe, 1983).

Waters & Sroufe (1983) defendem a utilização de uma perspectiva desenvolvimental de competência, que seja congruente com a definição abrangente mais integrativa, ao mesmo tempo que se tenta guiar a avaliação, através da apresentação de sugestões metodológicas adaptadas. Segundo os autores, quando as avaliações são amplas e abrangentes, os resultados individuais podem ser preservados ao longo dos diferentes períodos de desenvolvimento (Waters & Sroufe, 1983).

Sendo a própria competência um constructo organizacional, mais baseado nas diferenças qualitativas na coordenação dos recursos, então a competência social traduz-se nas habilidades para gerar e coordenar respostas adaptativas e flexíveis às necessidades, bem como gerar e capitalizar oportunidades no envolvimento (Waters & Sroufe, 1983). Isto implica que o indivíduo seja capaz de: contribuir ativamente para a situação, reconheça a oportunidade ou a necessidade, tenha à partida conhecimento das alternativas de resposta,

selecione a melhor, continue motivado e persistente, module a resposta se necessário (Waters & Sroufe, 1983).

Na mesma linha orientadora, também Rose-Krasnor (1997) defende que as definições de nível mais abstrato (não baseadas em contextos específicos) são mais amplamente aplicáveis. Vaughn et al. (2009) salientam a utilidade desenvolvimental desta concepção de competência social, uma vez que assim, não tem de se alterar ou ajustar a definição em função do nível desenvolvimental em que o indivíduo se encontra.

Resumindo, o indivíduo competente é aquele que coordena eficazmente os recursos do envolvimento e os seus recursos pessoais – dos domínios afetivo, cognitivo e comportamental –, de forma a alcançar os seus objetivos sociais, sem ao mesmo tempo, limitar as suas possibilidades futuras para objetivos sociais novos (ainda desconhecidos no momento), nem constringer as oportunidades e objetivos dos seus pares (Rose-Krasnor, 1997; Waters & Sroufe, 1983).

Ainda assim, ao longo das décadas seguintes continuou a ser notada alguma falta de consenso e de precisão nas definições, critérios e procedimentos referentes à competência social (Bost et al., 1998; Santos, Peceguina, Daniel, Shin, & Vaughn, 2012; Vaughn et al., 2009). Há uma necessidade de as conceptualizações serem mais sensíveis aos vários contextos socioculturais, como também de serem transcendentemente a ambientes e circunstâncias específicos (Bost et al., 1998). Estes autores notam novamente o que tinha já sido referido anos antes por Waters & Sroufe (1983), i. e., por vezes os investigadores acabam por fragmentar o constructo, estudando apenas uma série de habilidades comportamentais limitadas.

Vaughn et al. (2009) e Shin et al. (2011) sistematizam os contributos da investigação empírica para a competência social em três tipos de abordagens ao constructo: (a) um relativo a habilidades e traços específicos nas interações com os pares, a partir dos quais se forma uma listagem que traduz a definição do conceito, que se torna redutora em termos desenvolvimentais; (b) o segundo tipo enfatiza os antecedentes da competência social (e. g. processamento de informação de forma apropriada) e as respetivas consequências (e. g. ser aceite pelos pares, ser popular); esta abordagem por indicadores não permite fazer a distinção entre a escassa competência e a presença de comportamentos desviantes; (c) por último, as abordagens que enfatizam a eficácia, i. e. o fato da criança conseguir atingir os objetivos sociais num dado contexto social (e. g. Rose-Krasnor, 1997; Waters & Sroufe, 1983).

Esta última é a perspectiva adotada no presente estudo, sobre a qual assentam também as investigações referidas de seguida. Um dos primeiros estudos cujos resultados oferecem suporte empírico à visão de Waters & Sroufe (1983), foi o de Bost et al. (1998), reforçando a ideia de que a competência social é um constructo unificado, multifacetado, que transcende tempo e circunstâncias, com implicações desenvolvimentais importantes.

Vaughn et al. (2009) posicionam-se na sequência do estudo de Bost et al. (1998), contribuindo para a visão da competência social, como um constructo que tem uma estrutura hierarquicamente organizada. Os autores defendem que a melhor forma de avaliar esta competência é recorrendo a múltiplos métodos, com informadores independentes, i. e., utilizando medidas de banda larga mais abrangentes – posição já formulada e defendida variadas vezes (McConnell & Odom, 1986; Renk & Phares, 2004; Waters & Sroufe, 1983).

Assim, os estudos de Bost et al. (1998) e Vaughn et al. (2009) utilizaram uma bateria de procedimentos, com base em três famílias de medidas da competência social: (a) perfis indicativos de atributos comportamentais e psicológicos – descrições Q-sorts; (b) observação direta da atenção visual dada pelos pares e das interações iniciadas – envolvimento social e motivação; (c) aceitação sociométrica ou centralidade social, através de entrevistas aos pares – tarefas de nomeação e comparações emparelhadas.

As famílias de medidas mais saturadas de variância do constructo foram as descrições dos Q-sort, seguidas da atenção visual e depois das avaliações sociométricas (Bost et al., 1998). Estes resultados puseram em causa a habitual escolha por excelência da aceitação sociométrica como medida da competência social.

Vaughn et al. (2009) testaram a generalidade do modelo factorial multinível numa amostra multinacional de crianças na idade pré-escolar, tanto estruturalmente como ao nível da mensuração. Os resultados demonstraram que o modelo hierárquico de mensuração proposto por Bost et al. (1998) se aplica aos dados recolhidos. Deste modo, a análise fatorial confirmatória dos dados sugere que o constructo está organizado hierarquicamente, i. e., a competência social representa o fator de segunda ordem, que influencia os três constructos de primeira ordem (envolvimento social e motivação; perfis Q-sorts; aceitação sociométrica) e estes, por sua vez, influenciam os resultados dos vários indicadores de medida (Vaughn et al., 2009).

Contudo, a um nível mais estrutural do modelo (entre as variáveis latentes) não se encontrou equivalência nas diferentes amostras. As diferenças poderão ser devidas a características que tornavam as amostras menos homogêneas (cultura, distribuição de idades, classes sociais, composição étnica). Ainda assim, concluiu-se que as diferenças culturais não influenciaram fortemente os aspetos de mensuração ou de estrutura do modelo (Vaughn et al., 2009). Existiram diferenças associadas à idade, nomeadamente nos rapazes mais novos, os valores da competência foram mais baixos. A explicação poderá estar no fato do modelo não ser tão fiável para os rapazes mais novos, ou então estes estarem mesmo em desvantagem quando comparados com as raparigas da mesma idade ou com crianças mais velhas (Vaughn et al., 2009).

Shin et al. (2011) examinaram a estrutura e a estabilidade longitudinal do mesmo modelo hierárquico, numa amostra de crianças entre os três e os cinco anos, dividida em dois grupos etários. Os resultados mostraram que as variáveis medidas são coerentes com os respetivos fatores do modelo hierárquico, explicando uma grande parte da variância do constructo. Todos os subdomínios estavam saturados de variância, mas esta distribuiu-se de forma desigual, sendo a aceitação sociométrica uma variável menos substancial, tal como em Bost et al. (1998).

A invariância do modelo a nível estrutural não verificada anteriormente entre diferentes níveis etários (Vaughn et al., 2009), tornou-se possível de constatar em Shin et al. (2011). Assim, desde que se assegure maior homogeneidade de idades entre as várias amostras, verifica-se invariância tanto a nível estrutural como de mensuração do modelo (Shin et al., 2011).

Concluiu-se também que o fator latente de segunda ordem é bastante estável ao longo de anos consecutivos, i. e., a maioria das crianças manteve a sua posição de competência na classificação entre os pares ao longo do tempo, mesmo quando o seu grupo de pares diferiu de um ano para o outro (Shin et al., 2011). Para além disso, houve evidência de validade preditiva, uma vez que diferenças na competência social num primeiro momento predisseram uma mudança positiva num segundo momento, i. e., crianças com scores mais elevados no primeiro momento obtiveram um maior ajustamento positivo, num segundo momento (Shin et al., 2011).

Diferenças individuais na competência social. Tendo sido avaliada a invariância tanto a nível estrutural como de mensuração do modelo hierárquico da competência social, assim como a sua estabilidade longitudinal, torna-se necessário perceber quais as variáveis (e. g. as de estatuto) que podem influenciar as diferenças individuais na expressão desta competência (Santos et al., 2012).

Quanto às diferenças entre diferentes faixas etárias, em Santos et al. (2012) houve evidência de que a competência social não estaria bem consolidada para crianças mais novas, de cerca de 3 anos de idade, tendo sido feita a interpretação de que, nesta idade, as crianças estão a começar a entrar na escola e ainda não sabem coordenar as habilidades ao nível comportamental, cognitivo e afetivo. Shin et al. (2011) sugerem a possibilidade de crescimento da competência social ao longo de anos consecutivos da pré-escola, indo de encontro à ideia de que o repertório de habilidades comportamentais das crianças tende a aumentar com a idade ou com a experiência, assim como a sua capacidade de utilizar esses recursos.

O objetivo de Santos, Vaughn, Peceguina, Daniel, & Shin (2014) foi examinar a estabilidade e o crescimento da competência social nas crianças de idade pré-escolar, ao longo de três anos. Os resultados demonstraram invariância das medidas e das variáveis latentes ao longo deste período, assim como se observou estabilidade das diferenças individuais ao longo do tempo. Isto significa que a mensuração e o significado do constructo não mudaram entre os três e os cinco anos (Santos et al., 2014). Notou-se também um crescimento positivo significativo da competência social das crianças ao longo do tempo, principalmente no domínio dos atributos pessoais (i.e. variável latente dos perfis de comportamento e personalidade).

Quanto às diferenças entre meninas e meninos, em Vaughn et al. (2009) não existiu variância associada ao género dentro de cada subamostra de idades. Os valores da competência mais baixos nos rapazes mais novos levaram a que Santos et al. (2012) replicassem o estudo, reduzindo a diversidade na dimensão das amostras. Encontrou-se um efeito do género para o indicador da aceitação sociométrica, i. e. valores mais elevados para as meninas. Também existiu um efeito do género para a iniciação de interações neutras, mas apenas na amostra portuguesa (interação género/amostra), com os meninos a terem scores superiores nesse indicador. Estas diferenças poderão significar uma organização distinta entre

meninos e meninas, no que concerne as dimensões subjacentes à competência social (Santos et al., 2012). Machado (2012) não encontrou diferenças entre géneros.

Quanto à cultura, Santos et al. (2012) testaram a invariância do modelo hierárquico entre amostras de diferentes grupos socioculturais e os resultados não evidenciaram efeitos do grupo nos indicadores da competência social. Contudo, ainda existem poucos estudos transculturais que utilizem este modelo.

Em termos de antecedentes que possam contribuir para as diferenças individuais, importa ainda referir o contributo das relações precoces, referido pelos seguintes autores. Shin et al. (2011) referem que a evidência de coerência e estabilidade temporal da competência social, traz suporte à ideia de que essa foi internalizada e generalizada por parte da criança, comparando esta competência aos modelos dinâmicos internos da teoria da vinculação. Esta perspetiva faz sentido se pensarmos na formulação de Waters & Sroufe (1983), relativa à competência do bebé que, durante uma fase mais precoce, se constrói e expressa-se no domínio da vinculação.

Deste modo, é legítimo assumir que as competências específicas adquiridas nos contextos relacionais em fases mais precoces servem de base às conquistas sociais futuras de períodos subsequentes do desenvolvimento (Bost et al., 1998). Para testar esta hipótese, estes investigadores avaliaram os antecedentes possíveis das diferenças individuais na competência social, nomeadamente em termos da qualidade da vinculação às mães e também da rede de suporte social das crianças. Concluiu-se que tanto a variável da vinculação como a do suporte social eram predictoras independentes da competência social, sendo esta evidência consistente com a hipótese de que a competência social é consequência – e não a causa – das diferenças individuais na relação criança-cuidador e da qualidade das redes sociais (Bost et al., 1998; Sroufe, Egeland, Carlson, & Collins, 2005).

Também no estudo de Veríssimo et al. (2011), as relações de vinculação pais-criança contribuíram para a adaptação da criança no grupo pré-escolar, na medida em que promovem o envolvimento positivo com os pares e potenciam uma variedade de habilidades que sustentam a aceitação dos pares. Estes contributos vão de encontro à sugestão do modelo contextual de Bost e Vaughn, 1995 (cit in Bost et al., 1998), que integra a teoria da vinculação e a perspetiva das redes de suporte social das crianças de idade pré-escolar.

Conhecimento emocional e competência social

Tendo sido traçadas as principais linhas teóricas que suportam estes dois constructos, chega a altura de perceber de que forma eles se podem cruzar, ao longo do desenvolvimento infantil. Sabe-se, atualmente, que o desenvolvimento social não pode ser dissociado dos outros níveis de desenvolvimento da criança, como o biológico, o cognitivo ou o afetivo (Veríssimo & Santos, 2008). O estudo do desenvolvimento social e emocional tem sido defendido como importante para promoção do bem-estar e saúde mental, bem como para o sucesso académico (Denham, 2006; Denham et al., 2012; Halle & Darling-Churchill, 2016; Herndon, Bailey, Shewark, Denham, & Bassett, 2013). No entanto, estes domínios têm aparecido por vezes desconectados dos programas educacionais (Denham, 2006; Shin et al., 2011).

Por outro lado, é sabido que tanto as capacidades de experienciar e expressar as suas próprias emoções, como reconhecer as emoções nos outros são importantes para se ter sucesso nas interações sociais (Denham et al., 2003). Contudo, as medidas de competência emocional ainda são pouco utilizadas, quando comparadas com as medidas de regulação emocional e de comportamentos negativos entre pares (ver meta-análise de Halle & Darling-Churchill, 2016).

Halberstadt et al. (2001), na sua definição de “affective social competence” aproximam os dois tipos de competência – social e emocional (da qual faz parte o conhecimento das emoções) – nomeadamente, quando os autores referem que parte daquela competência social-afetiva se traduz por ter as habilidades de criar situações de interação social desejadas pela própria criança. Esta nota pode equiparar-se à definição de competência social, quando se diz que o indivíduo competente é aquele que coordena os recursos, de forma a alcançar os seus objetivos sociais, integrando aspectos afetivos, cognitivos e comportamentais (Rose-Krasnor, 1997; Waters & Sroufe, 1983).

Denham et al. (2003) avaliaram a competência social (através de medidas de preferência sociométrica e classificações dos professores) e a sua relação com indicadores de competência emocional, nomeadamente a expressividade emocional, regulação emocional e conhecimento emocional. A competência emocional nas crianças de idade pré-escolar encontrou-se correlacionada com a competência social contemporaneamente. Mais especificamente, o conhecimento emocional avaliado nas idades de três ou quatro anos predisse a competência social, tanto na mesma idade, como para a faixa etária imediatamente

seguinte. Também Karstad (2016) encontrou evidências da associação da compreensão emocional com a competência social.

Herndon et al. (2013) pretenderam igualmente estudar de que forma a competência emocional se associava à competência social, como um dos indicadores da adaptação escolar, percebida pelos professores das crianças. Os resultados mostraram uma associação entre a competência emocional e alguns indicadores da competência emocional, mais precisamente com a expressividade e a regulação emocional (Herndon et al., 2013). No entanto este estudo não avaliou a componente do conhecimento das emoções, da competência emocional.

Machado (2012) teve como objetivo perceber a relação entre o conhecimento emocional e as competências das crianças de idade pré-escolar para iniciarem e manterem relações positivas com os seus pares. Para tal, utilizou medidas sociométricas e medidas de avaliação do comportamento social pelas educadoras. Os resultados revelaram correlações positivas significativas entre a competência social e o conhecimento emocional, principalmente na capacidade de nomeação das emoções.

Tendo em conta a importância de aplicar medidas abrangentes e de vários tipos de fontes na avaliação da competência social (Bost et al., 1998; Vaughn et al., 2009; Waters & Sroufe, 1983), o objetivo da presente investigação é estudar a relação entre o conhecimento emocional e a competência social, em crianças de idade pré-escolar, com recurso a medidas sociométricas e a dados de observação direta. Deste modo, colocam-se as seguintes questões de investigação:

- ✓ Será que o conhecimento emocional pode ser diferente entre géneros, com as raparigas a apresentarem valores superiores aos dos rapazes?
- ✓ Acerca do modelo teórico da competência social adoptado, será este válido para a amostra estudada, i. e., existirão correlações entre todos os indicadores e também entre as três famílias de medida?
- ✓ É possível que os scores totais da competência social variem em função do género das crianças?
- ✓ As crianças que demonstram maior conhecimento emocional terão proporcionalmente scores mais elevados de competência social, quando comparadas com crianças com menor conhecimento emocional?

Métodos

Participantes

Participaram neste estudo 55 crianças (25 do sexo masculino) procedentes de duas instituições de ensino pré-escolar do Distrito de Lisboa. No momento da avaliação, as crianças tinham idades compreendidas entre os 57 e os 70 meses ($M = 62.33$, $DP = 6.75$). Os participantes fazem parte de projectos longitudinais (PTDC/PSI/66172/2006 e PTDC/PSI/64149/2006) financiados pela FCT. O projecto foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e seguiu todos os procedimentos éticos da investigação em psicologia. Todos os pais que escolheram participar foram contactos e assinaram um termo de consentimento informado antes do início do projecto.

Instrumentos

Teste do Conhecimento das Emoções. Utilizou-se o Teste do Conhecimento das Emoções (Maló-Machado et al., 2012), para crianças em idade pré-escolar. O material do instrumento incluiu fantoches com faces amovíveis representando cada uma das emoções básicas primárias. As tarefas incluídas neste teste distribuem-se nas seguintes dimensões: 1) reconhecimento verbal e identificação não verbal da expressão emocional; 2) conhecimento das emoções desencadeadas em situações típicas e atípicas.

A dimensão do reconhecimento verbal, composta por 3 tarefas, avalia a capacidade de a criança nomear emoções com base nas expressões emocionais das faces amovíveis enquanto a identificação não verbal, composta por 4 tarefas, analisa a capacidade da criança identificar uma emoção com base nas expressões emocionais de cada face amovível e no seu rótulo verbal.

O conhecimento das situações emocionais é avaliado com base em diversas situações de contexto emocional, descritas em 20 vinhetas, cujos protagonistas são personalizados pelos fantoches, utilizando-se para tal a mímica gestual, facial e vocal do administrador. Os fantoches são dois irmãos, um de género masculino outro de género feminino e a respectiva mãe, sendo o género do fantoche escolhido em função do género da criança. A avaliação da

resposta é feita em função da escolha que a criança faz da face amovível do fantoche, representativa da emoção adequada a cada uma das situações representadas.

As situações de contexto emocional subdividem-se em típicas e atípicas. As situações típicas, contempladas nas primeiras 8 vinhetas, foram concebidas de forma a desencadear reacções emocionais inequívocas, tais como a alegria em comer um gelado ou o medo de um pesadelo (Denham, 1998). As situações atípicas, apresentadas nas restantes 12 vinhetas, foram concebidas de forma a suscitar duas emoções alternativas, de acordo com a subjectividade do sujeito, como, por exemplo, ficar alegre ou com medo de ir nadar para a piscina (Denham, 1998). Quanto a estas últimas, algumas situações exploraram a possibilidade de desencadear emoções com diferentes valências, positivas ou negativas, enquanto outras, exploraram situações susceptíveis de activar uma de entre duas emoções negativas (medo, raiva e tristeza). As situações típicas avaliam a capacidade da criança em compreender as causas das emoções e as situações atípicas avaliam a mesma capacidade, mas implicando a capacidade de descentração afectiva, ou seja, quando os estados internos do fantoche são diferentes dos da própria criança, em situações semelhantes.

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

As medidas da Teste do Conhecimento das Emoções são: nomeação das emoções (alegria, tristeza e raiva) composta por 3 itens; reconhecimento das emoções (alegria, tristeza, raiva e medo) composta por 4 itens; compreensão das causas das emoções em situações típicas (alegria, tristeza, raiva e medo) composta por 8 itens; tomada de perspectiva em situações atípicas composta por 12 itens (2 itens para as emoções alternativas entre alegria e tristeza, 3 itens para as emoções alternativas entre alegria e raiva, 2 itens para as emoções alternativas entre alegria e medo, 2 itens para as emoções alternativas entre tristeza e raiva, 2 itens para as emoções alternativas entre raiva e medo e 1 item para as emoções alternativas entre tristeza e medo).

Avaliação da competência social. A avaliação da competência social foi concebida em consonância com o que é sugerido pelo modelo hierárquico uma vez que este representa uma ferramenta útil para se fazer uma medição apropriada da competência social das crianças (Bost et al., 1998; Santos, Peceguina, Daniel, Shin, & Vaughn, 2012,. Vaughn, 2001). Neste sentido, a competência social foi avaliada com recurso à utilização de três famílias de medida, nomeadamente, (1) *descrições Q-sort* (CCQ, California Child Q-sort, Block & Block, 1980; PQ, Preschool Q-sort, adaptação de Bronson de um Q-sort originalmente usado por Baumrind, 1967); (2) *medidas de observação* (taxa de classificação para atenção visual recebida e interações iniciadas) e; (3) *entrevista sociométrica* (valores de aceitação para as duas tarefas sociométricas: nomeações e comparação de pares, McCandless & Marshall, 1957).

California Child Q-set (Block & Block, 1980), e Preschool Q-set (Bronson's revision of Baumrind's [1967] Q-set). As descrições Q-sort de cada criança foram utilizadas para derivar os scores de competência de acordo com o critério publicado por Waters (Waters, et al., 1985). Os observadores trabalharam em equipas de dois, passando 20 horas a observar a criança numa variedade de cenários de actividades (e.g. pequenos grupos, brincadeira livre no interior, brincadeira no exterior, etc.).

Quando completaram as observações, cada observador descreveu a criança recorrendo ao CCQ-set (100 itens) e ao PQ-set (72 itens). No CCQ-set os itens foram distribuídos por nove categorias, com uma distribuição rectangular de 11 itens por categoria (à excepção da categoria intermédia que recebe 12 itens). No PQ-set os itens foram igualmente distribuídos em nove categorias numa distribuição rectangular, com cada categoria a receber um total de oito itens. Cada observador utilizou o CCQ para descrever metade das crianças da classe e o PQ para descrever a outra metade. O Q-sort de uma criança providenciado por cada observador foi subsequentemente correlacionado com o perfil de uma criança hipotética no extremo da competência social que foi gerado por descrições agregadas providenciadas por especialistas no desenvolvimento social (Vaughn & Martino, 1988; Bost et al, 1998). A correlação de Pearson entre um Q-sort de uma determinada criança e o sort critério para o constructo torna-se no “score” da criança para esse constructo.

Medidas de observação. As equipas de observadores que recolheram os dados de observação da atenção visual e interacção iniciada, trabalharam independentemente da equipa de observadores Q-sort.

Atenção visual. Utilizando uma lista aleatória da classe, cada observador (dois por classe), observou atentamente uma criança particular (a criança focal), durante um intervalo de observação de seis segundos. No final deste período de tempo, os códigos que identificam a criança que recebeu atenção da criança focal foram escritos como uma unidade de atenção visual, nomeadamente um look, ou seja, um olhar (descrito como a orientação da cabeça e/ou olhos na direcção de outra pessoa por um período de pelo menos dois segundos) ou um glance, ou seja um vislumbrar (descrito como uma orientação semelhante da cabeça e/ou dos olhos por um período de tempo inferior a dois segundos).

Quando a criança focal olhava para um grupo no qual uma determinada criança não pudesse ser individualizada ou observada de um modo independente, a orientação era registada como uma ocorrência duvidosa (i.e., “?”). Quando a criança olhava para um objecto que estava na posse de outra criança e não directamente para esta, esta orientação era igualmente registada como uma ocorrência duvidosa. Estas unidades duvidosas não foram consideradas nos scores totais da criança.

Em cada intervalo de observação apenas uma unidade de atenção visual de uma criança alvo era atribuída. Para cada série ou ronda, uma criança alvo era observada quando o seu nome aparecia na lista da classe e nenhuma criança foi observada duas vezes antes de todas as crianças presentes terem sido observadas pelo menos uma vez. O score total da atenção visual corresponde ao somatório de *looks* e *glances* que cada criança recebeu dos seus pares. Foram realizadas 200 rondas de observação da atenção visual por classe.

Previamente à recolha de dados da atenção visual, cada observador passou um mínimo de duas horas na classe de modo a tornar-se familiar com os nomes das crianças bem como de modo a permitir que as crianças se tornassem familiarizadas com ele, deixando assim de ser visto pelas crianças como uma pessoa estranha.

Investigações anteriores que utilizaram este procedimento de observação demonstraram que os observadores obtêm prontamente taxas de acordo de 80% ou mais, com apenas períodos de treino limitados (Vaughn & Martino, 1988; Vaughn & Waters, 1981; Waters, Garber, Gornal, & Vaughn, 1983).

Interação iniciada. Cada criança foi observada durante intervalos de 15 segundos. No final destes intervalos os observadores registaram os códigos de identificação para todas as crianças com as quais a criança focal interagiu. Adicionalmente, também foi registada a tonalidade emocional ou afectiva da interação (i.e. a interação foi caracterizada como positiva, neutra ou negativa). Para que a interação fosse categorizada como positiva (a) uma ou ambas as crianças tinham de evidenciar de um modo claro afecto positivo durante a troca social (e.g. risos, sorrisos, gestos ou vocalizações indicativos de emoções positivas); (b) a expressão de afecto positivo não era seguida por demonstrações de afecto negativo por parte do parceiro interactivo (e.g. choro, angústia, dor, irritabilidade intensa). Para ser codificada como uma interação negativa (a) uma ou ambas as crianças tinham de evidenciar de um modo claro negativo durante a troca social (e.g. raiva, angústia, medo, tristeza), seja através de meios vocais, gestuais ou faciais; (b) a expressão do afecto negativo não ocorre no contexto de brincadeira simbólica ou de fantasia (e.g. na casa de bonecas, uma criança a fingir que é a mãe, discutir com o seu marido a fingir, porque chegou tarde para o jantar). As interações sociais que não eram registadas como negativas ou positivas eram cotadas como neutras e incluem as trocas verbais e não verbais que não manifestam expressão clara de afectos. O número de rondas de observação recolhidas em cada classe variou entre 100 e 200 (M=150; DP= 100).

O somatório das unidades de atenção visual recebidas e de interações iniciadas foi dividido pelo número de rondas nas quais a criança estava presente de modo a ajustar o *score* final às faltas e a diferentes números de rondas de observação numa determinada classe.

Medidas sociométricas. A preferência social foi avaliada recorrendo-se a duas tarefas sociométricas: (a) nomeações positivas e negativas; (b) comparação entre pares. Equipas de dois observadores entrevistaram as crianças individualmente, fora da sala, num lugar calmo do espaço pré-escolar.

Na tarefa de nomeação foi apresentado a cada uma das crianças um conjunto de fotografias de todos os seus colegas e pediu-se que nomeasse um par/colega com que gostasse muito de brincar. O pedido foi repetido mais duas vezes e de seguida pediu-se à criança que nomeasse um par com que não gostasse de brincar (igualmente repetindo-se por mais duas vezes). À medida que a criança nomeava os pares, as fotografias eram viradas para baixo. O score de aceitação de pares da criança, para esta medida, resultava do número de vezes que esta se encontrasse nas primeiras três escolhas dos colegas. Do mesmo modo, o score das

nomeações negativas era resultado do número de vezes que uma criança foi escolhida pelos pares como especialmente não gostada. Para cada classe, ambos os scores das nomeações, positivas e negativas, foram estandardizados previamente às análises.

Para a tarefa comparação entre pares foram apresentadas fotografias de todos os pares possíveis dentro de cada classe (i.e., $N \cdot (N-1) / 2$) a cada criança entrevistada. Pediu-se então que escolhesse, para cada par de fotografias, o par com quem gostasse mais de brincar. Os pares foram organizados aleatoriamente e nenhuma criança foi vista duas vezes antes das outras terem sido vistas pelo menos uma vez. Cada fotografia da criança aparecia o mesmo número de vezes nas secções da direita e da esquerda do arquivo de imagens. O score de aceitação para esta medida resultava do número total de escolhas recebidas dos pares dividido pelo número de colegas que concluíram a tarefa. De um modo semelhante aos dados das nomeações, os valores foram estandardizados previamente às análises.

Resultados

Conhecimento das Emoções

Os dados descritivos das várias medidas do Teste do Conhecimento das Emoções (Maló-Machado et al., 2006) são apresentados na tabela 1. Não encontramos diferenças significativas para nenhuma das dimensões, através da análise de variância em função do sexo.

Tabela 1 - Valores mínimos, máximo, médio e desvio-padrão para o conhecimento das emoções

Conhecimento Emocional	Mínimo	Máximo	MD	DP
Nomeação	1.6	3	2.80	.31
Reconhecimento	2	3	2.73	.25
Causas	2.63	3	2.82	.07
Descentração Afetiva	2.46	3	2.73	1.27
Total do conhecimento	2.56	3	2.83	1.37

Análise das medidas da competência social

Em primeiro lugar, correlacionaram-se todas as variáveis pertencentes ao modelo da competência social. Tal como se pode verificar na Tabela 2, os resultados obtidos mostram que todas as correlações entre 0.19 e 0.56 são positivas e que, 14 das 15 analisadas, são significativas ($p < .05$). Estes resultados são consistentes com os estudos prévios, demonstrando a existência de relações coordenadas entre os diferentes indicadores da competência social (e.g., Bost et al., 1998; Vaughn, 2001; Vaughn et al., 2009).

Teoricamente estas medidas representam três grandes domínios da competência social, nomeadamente, a motivação social (atenção visual e interações positivas e neutras), os atributos psicológicos (Q-sorts) e a aceitação social (nomeações de pares e comparação de pares). Desta forma, nas análises subsequentes criaram-se medidas compósitas da competência social, após a estandardização das variáveis.

Tabela 2 - Correlação entre as medidas da competência social

	Comparações Pares	CCQ	PQ	Atenção Visual	Interações
Nomeações Positivas	0.61**	0.40*	0.32*	0.37*	0.31*
Comparações Pares	-	0.64**	0.30*	0.32*	0.44*
CCQ	-	-	0.73**	0.31*	0.36*
PQ	-	-	-	0.48*	0.19
Atenção Visual	-	-	-	-	0.58**

** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

Tal como se pode verificar na Tabela 3 todas as correlações obtidas entre as medidas compósitas da competência social, motivação social, atributos psicológicos e aceitação social são positivas e significativas ($p < .01$).

Tabela 3 - Correlação entre as medidas compósitas

	Motivação Social	Aceitação Social
Atributos psicológicos	0.50**	0.49**
Motivação Social		0.46**

** $p < 0.01$

Uma análise de variância em função do sexo demonstrou a existência de diferenças significativas ao nível da família Motivação Social ($F(1,54) = 5.85, p < .05$), existindo valores superiores para os rapazes nesta dimensão. Finalmente, não encontramos diferenças ao nível dos atributos psicológicos ($F(1,54) = 1.17, p < .05$) e da aceitação social ($F(1,54) = .02, p < .05$).

Análise correlações das medidas dos dois constructos

Como se observa na Tabela 4, obteve-se uma correlação positiva significativa entre a competência social e o total do conhecimento emocional ($r = .388, p < .01$). Para além dessa, também se obtiveram correlações significativas do total do conhecimento emocional com duas das famílias compósitas do construto (aceitação social: $r = .362$; atributos psicológicos: $r = .361, p < .01$).

Tabela 4 – *Correlação entre as medidas do conhecimento emocional e da competência social*

	Motivação Social	Aceitação Social	Atributos psicológicos	Competência Social
Nomeação	.149	.215	.156	.203
Reconhecimento	.159	.242	.255	.262
Causas	-.040	.234	.301*	.210
Descentração Afetiva	.306*	.302*	.303*	.361**
Total do conhecimento	.248	.362**	.361**	.388**

** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

Relativamente às diferentes medidas do conhecimento emocional, apenas a descentração afetiva aparece positivamente correlacionada com o constructo de competência social ($r = .361, p < .01$), mas também com todas as famílias de medida compósitas (motivação social: $r = .306, p < .05$; aceitação social: $r = .302, p < .05$; atributos psicológicos: $r = .303, p < .05$).

Importa ainda referir da Tabela 4, que os atributos psicológicos foram a única família do modelo da competência social que surgiu correlacionada positiva e significativamente com a compreensão das causas das emoções ($r = .301, p < .05$). Ressalva-se que, das vinte correlações analisadas, apenas uma foi negativa, mas não significativa, nomeadamente entre a motivação social e as causas ($r = -.04$).

Discussão

A presente investigação teve como principal objetivo analisar a relação entre o conhecimento emocional e a competência social, em crianças de idade pré-escolar, com recurso a medidas sociométricas e a dados de observação direta.

Os resultados relativos ao conhecimento emocional das crianças não evidenciaram diferenças em função do género sexual, para nenhuma das dimensões do conhecimento das emoções, o que vai de encontro aos estudos de Denham et al. (2012) e Machado et al. (2008). Estes resultados não são concordantes com uma outra parte da literatura, que atribui vantagem às meninas, nomeadamente na descodificação das emoções através das expressões faciais (McClure, 2000). O estudo de Machado (2012), que utilizou o mesmo instrumento para a mensuração do conhecimento emocional (AKT), obteve diferenças entre géneros a favorizarem as meninas nas tarefas de nomeação das emoções, mas de fraca magnitude (mas não na compreensão das causas e na descentração afetiva). Esta questão das diferenças de géneros continuará em aberto, sendo que o presente estudo não permite generalização, devido à reduzida dimensão da amostra.

Acerca do modelo hierárquico da competência social que foi utilizado nesta investigação, os resultados revelaram a existência de correlações entre todos os indicadores e também entre as três famílias de medida. Os dados oferecem assim suporte empírico à ideia de que a competência social é um constructo unificado, multifacetado, que tem uma estrutura hierarquicamente organizada, bem como evidência da sensibilidade e adequação do modelo em vários contextos socioculturais e (Bost et al., 1998; Shin et al., 2011; Vaughn et al., 2009; Waters & Sroufe, 1983).

Relativamente ao efeito da variável género na competência social, observaram-se diferenças numa das medidas compósitas, a motivação social, com os rapazes a apresentarem valores superiores. Estes resultados vão de encontro à investigação de Santos et al. (2012), que encontrou um efeito do género para o indicador “iniciar interações neutras” da família da motivação social, com os meninos a terem scores superiores. Coloca-se a hipótese já sugerida por Santos et al. (2012), sobre uma possível diferença na organização das dimensões subjacentes à competência social, entre meninas e meninos. Contudo, no presente estudo, não existiram diferenças entre géneros nas outras duas famílias (aceitação social e dos atributos psicológicos), o que vai de encontro ao estudo de Machado (2012).

Os resultados evidenciam uma correlação significativa entre o conhecimento emocional das crianças desta amostra e a sua competência social, sendo convergentes com o estudo de Machado (2012), que utilizou medidas sociométricas e medidas de avaliação do comportamento social pelas educadoras. Também Denham et al. (2003) e Herndon et al. (2013) encontraram relações entre a competência social das crianças de idade pré-escolar e alguns indicadores da sua competência emocional. Reforça-se assim a ideia de que, na idade pré-escolar, para as crianças serem bem sucedidas nas interações sociais, é importante não só experienciam e expressarem as suas próprias emoções, como também saberem reconhecer as emoções nos outros (Denham et al., 2003; Halberstadt et al., 2001).

A descentração afetiva foi a medida do conhecimento emocional que revelou mais correlações significativas, não só com a competência social global como com as medidas compósitas, o que corrobora a visão de Denham (1986), de que as crianças desta idade já evidenciam habilidades de identificação do que os outros sentem, o que vai depois influenciar a sua resposta pró-social. Estas habilidades cognitivo-sociais estão relacionadas com o desenvolvimento da teoria da mente, uma vez que para além da compreensão das causas das emoções em situações típicas, a criança tem de conhecer os desejos e crenças dos outros, sabendo que podem diferir dos seus, para se descentrar e compreender as emoções deles (Denham, 1988; Dunn, 2000; Rieffe et al., 2005). Existem autores que defendem inclusive que a habilidade do conhecimento das causas e consequências das emoções pode ser mais determinante para o conhecimento emocional do que o reconhecimento das expressões faciais (Widen et al., 2015). Contudo, este resultado não é comparável aos do presente estudo, uma vez que a amostra divergia em termos de faixa etária e as medidas utilizadas também.

Pode concluir-se que é importante perceber de que maneira se associam a competência social e o conhecimento emocional na infância, de forma a melhor se compreender a interação entre os domínios comportamentais, cognitivo e afetivo no desenvolvimento. Existe a possibilidade do cruzamento entre as competências social e emocional ser entendido como uma sobreposição dos dois domínios, isto porque, Shin et al. (2011) chegam a admitir outros dois possíveis candidatos a subdomínios da competência social: a qualidade do jogo entre pares (Howes, cit in Shin et al., 2011) e a capacidade de regular o comportamento e a emoção (Denham, 1988), se bem que os autores ficaram satisfeitos com a porção de variância explicada pelas três classes de variáveis usadas.

É consensual que a competência social e o conhecimento emocional são determinantes tanto para a promoção do bem-estar e saúde mental, como para o sucesso acadêmico (Denham, 2006; Denham et al., 2012; Halle & Darling-Churchill, 2016; Herndon et al., 2013). Assim, é determinante que a criança passe pela experiência do contexto da pré-escola, de forma a conhecer outras crianças e beneficiar das interações e vivências com os pares. Rubin & Rose-Krasnor (1992) alertam para a evidência de que a falta de maturidade social destrói oportunidades de desenvolvimento e prejudica a manutenção de relações sociais produtivas.

Poderá tornar-se difícil a replicação dos resultados deste estudo, pelo fato das medidas serem complexas e exigirem bastantes recursos humanos e temporais. No entanto, os métodos têm de ser adequados para retratar a abrangência dos constructos avaliados e a realidade das interações entre as crianças, também ela rica e complexa. Seria ainda importante, utilizando a metodologia apresentada neste estudo, avaliar a relação entre as variáveis cognitivas e as variáveis da esfera socioemocional, de forma a melhor entender a interação e influência destas variáveis no desenvolvimento da criança. Para além disso, o próprio carácter transversal do presente estudo pode ser limitativo. Em futuros estudos, seria interessante desenvolver uma recolha longitudinal de informação, que permita entender a evolução da relação entre a competência social e o conhecimento emocional ao longo do desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

- Andrews, T.J., Harris, R.J., & Young, A.W. (2012). Morphing between expressions dissociates continuous from categorical representations of facial expression in the human brain. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 109 (51), 21164-9.
- Attili, G. (1990). Successful and disconfirmed children in the peer group: Indices of social competence within an evolutionary perspective. *Human Development*, 33, 238–249.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43–48.
- Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology: Vol. 13. Development of cognition affect, and social relations* (pp. 39–101), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 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.
- Brooks, F. D., Shaffer, L. F. (1937) Social development of children. In: F. D. Brooks, L. F. Shaffer, *Child psychology* (pp. 359-392). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bullock, M., & Russell, J. A. (1986). Concepts of emotion in developmental psychology. In C. E. Izard & P. B. Read (Eds.), *Measuring emotions in infants and children* (Vol. 2, pp. 203-237). Cambridge, England: Cambridge University Press
- Campos, J. J., Campos, R. & Barrett, K.C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development. *Developmental Psychology* 25(3), 394-402. doi: 10.1037/0012-1649.25.3.394
- Denham, S. (1986). Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation. *Child Development*, 57(1), 194-201. doi:10.2307/1130651

- Denham, S. A. (1989). Maternal affect and toddlers' social-emotional competence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(3), 368-376.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: 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.
- Denham, S. A., & Couchoud, E. (1990). Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal*, 20(3), 171-192.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & Emotion*, 26(4), 667-679. <http://doi.org/10.1080/02699931.2011.602049>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00533>.
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30(6), 928-936. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.30.6.928>
- Dunn, J. (2000). Mind-reading, emotion understanding, and relationship. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 142-144.
- Farina, E., Albanese, O., & Pons, F. (2007). Making inferences and individual differences in emotion understanding. *Psychology of Language and Communication*, 11(2), 3 – 19.
- Fivush, R., & Wang, Q. (2005). Emotion talk in mother-child conversations of the shared past: The effects of culture, gender, and event valence. *Journal of Cognition and Development*, 6 (4), 489-506.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. M. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167-181.

- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skill: implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 3-15.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., Dunsmore, J. C. (2001). Affective Social Competence. *Social Development*, 10(1), 79-119.
- Halle, T. G., & Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8-18.
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' Emotion Expression and Regulation: Relations with School Adjustment. *The Journal of Genetic Psychology*, 174, 642–663.
- Hops, H. & Finch, M. (1985). Social competence and skill: A Reassessment. In B. H. Schneider et al. (eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (23-39). New York: Springer-Verlag, Inc.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*, 105 (11), 2283-2290.
- Karstad, S. B. (2016). *Young children's emotion understanding: The impact of parent and child factors, socioeconomic status, and culture* (Tese de Doutorado em Psicologia). Norwegian University of Science and Technology.
- Karstad, S. B., Wichstrøm, L., Reinfjell, T., Belsky, J., & Berg-Nielsen, T. S. (2015). What enhances the development of emotion understanding in young children? A longitudinal study of interpersonal predictors. *British Journal of Developmental Psychology*, 33, 340–354.
- 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., Monteiro, L., Torres, N., Peceguina, I., & Santos, A. J. (2008). A Avaliação do Conhecimento das Emoções em Crianças. *Anais da XIII Conferência Internacional. Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Universidade do Minho, Campus de Gualtar, Braga.
- Maló-Machado, P., Veríssimo, M. M. & Denham, S. (2012). O teste de Conhecimento das Emoções para crianças de idade pré-escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(34), 201-222.
- Maló-Machado, P., Veríssimo, M. M., & Denham S. (2006). *Adaptação Portuguesa do Teste do Conhecimento das Emoções*. Lisboa: ISPA-IU.
- Marques, I. (2013). *Diferenças de Género nas Representações de Vinculação e no Conhecimento Emocional em Crianças de Idade Pré-Escolar* (Tese de Mestrado em Psicobiologia). ISPA-IU.
- Martins, E. C., Osório, A., Veríssimo, M., & Martins, C. (2014). Emotion understanding in preschool children: The role of executive functions. *International Journal of Behavioral Development*, 40(1), 1–10. doi:10.1177/0165025414556096
- McCandless, B. R., & Marshall, H. R. (1957). A picture sociometric technique for preschool children and its relation to teacher judgments of friendship. *Child Development*, 28, 139–148.
- McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, 126 (3), 424-453.
- McConnell, S. R. & Odom, S. L. (1986). Sociometrics: Peer-referenced measures and the assessment of social competence. In P. S. Strain, M. J. Guralnick, & H. M. Walker (Eds.), *Children's social behavior: Development, Assessment and Modification* (pp. 215-284). Florida: Academic Press, Inc.
- Pettit, G. H. (1992). Developmental Theories. In: In V. B. Van Hasselt & M. H. Hersen (Eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 3-28). New York: Plenum Press.

- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L. & Rosnay, M. D. (2003), Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44: 347–353. doi:10.1111/1467-9450.00354
- Rebelo, A., Veríssimo, M., & Maló-Machado, P. (2013). A segurança dos modelos internos e o conhecimento emocional nas crianças de idade pré-escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(3), 591-598.
- Renk, K., & Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 24, 239–254.
- Rieffe, C., Terwogt, M. M. and Cowan, R. (2005). Children's understanding of mental states as causes of emotions. *Infant and Child Development*, 14, 259–272. doi:10.1002/icd.391
- Root, A. K., & Denham, S. A. (2010). The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues. In A. K. Root & S. A. Denham (Eds.), *Focus on gender: Parent and child contributions to the socialization of emotional competence* (Vol. 128, pp. 1–9). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111-129.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 283-323). New York: Plenum Press.
- Russel, J. A. (1990). The preschoolers' understanding of the causes and consequences of emotion. *Child Development*, 61, 1872–1881.
- Russell, J. A., & Widen, S. C. (2002). A label superiority effect in children's categorization of facial expressions. *Social Development*, 11(1), 30-52. doi:10.1111/1467-9507.00185
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.

- Sagone, E., & Caroli, M. E. D. (2014). The relationship between emotion comprehension and mental synthesis in developmental age. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 590-595.
- Santos, A. J., Peceguina, I., Daniel, J. R., Shin, N., & Vaughn, B. E. (2012). Social Competence in preschool children: Replication of results and clarification of a hierarchical measurement model. *Social Development*, 22(1), 163-179.
- Santos, A. J., Vaughn, B. E., Peceguina, I., Daniel, J. R., & Shin, N. (2014). Growth of social competence during the preschool years: a 3-year longitudinal study. *Child Development*, 85, 2062-2073.
- Shin, N., Vaughn, B. E., Kim, M., Kryzysik, L., Bost, K. K., McBride, B., Santos, A. J., Peceguina, I., & Coppola, G. (2011). Longitudinal analyses of a hierarchical model of peer social competence for preschool children: Structural fidelity and external correlates. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*, 57(1), 73 - 85.
- Sroufe, L. A. (1995). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. E.U.A.: Cambridge University Press.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., & Collins, W. A. (2005). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York: Guilford Press.
- Stets, J. E. & Turner, J. H. (2008). The sociology of emotions. In L. F. Barrett, M. Lewis, & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (3ed) (pp. 32-46). New York: Guilford Press.
- Vaughn, B. E. (2001). A hierarchical model of social competence for preschool-age children: Cross-sectional and longitudinal analyses. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 14, 13-40.
- Vaughn, B. E., & Martino, D. (1988). Age related Q-sort correlates of visual regard in groups of preschool children. *Developmental Psychology*, 24, 589-594. doi:10.1037/0012-1649.24.4.589

- Vaughn, B. E., & Waters, E. (1981). Attention structure, sociometric status, and dominance: Interrelations, behavioral correlates, and relationships to social competence. *Developmental Psychology, 17*, 275–288.
- Vaughn, B. E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krysik, L., Santos, A. J., Peceguina, I.,... Korth, B. (2009). Hierarchical models of social competence in preschool children: A multi-site, multi-national study. *Child Development, 84*, 1896-1905.
- Veríssimo, M., & Santos, A. J. (2008). Desenvolvimento social: Algumas considerações teóricas. *Análise Psicológica, 26*(3), 389-394.
- Veríssimo, M., Fernandes, C., Santos, A. J., Peceguina, Vaughn, B. E., & Bost, K. K. (2011). A relação entre a qualidade da vinculação à mãe e o desenvolvimento da competência social em crianças de idade pré escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 24*(2), 292-299.
- Waters, E., & Sroufe, L. (1983). Social competence as a developmental construct. *Development Review, 3*, 79-97.
- Waters, E., Garber, J., Gornal, M., & Vaughn, B. E. (1983). Q-sort correlates of social competence. *Developmental Psychology, 19*, 550–560.
- Waters, E., Noyes, D., Vaughn, B. E., & Ricks, M. (1985). Q-sort definitions of social competence and self-esteem: Discriminant validity of related constructs in theory and data. *Developmental Psychology, 17*, 275–288.
- Widen, S. C. (2016). The development of children's concepts of emotion. In L. F. Barrett, M. Lewis, & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (4ed) (pp. 307-318). New York: Guilford Press.
- Widen, S. C., Pochedly, J. T., & Russell, J. A. (2015). The development of emotion concepts: A story superiority effect in older children and adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology, 131*, 186-192.