

Efeitos directos e indirectos do conhecimento das emoções sobre a reputação social em crianças do pré-escolar

Paula Machado, Manuela Veríssimo, A. J. Santos, Teresa Rolão
U.I.P.C.D.E, I.S.P.A

Palavras-chave: conhecimento das emoções; competência social; reputação social

As expressões faciais são poderosas fontes de informação e importantes reguladores interpessoais do comportamento, desde o choro que atrai as reacções de consolo ao sorriso que leva à amizade e ao acordo. Aos cinco anos, as crianças pré-escolares mostram compreender que as emoções se baseiam em desejos e crenças que podem diferir de pessoa para pessoa independentemente dos seus próprios estados mentais, podendo mesmo ter em conta o comportamento habitual do outro, sendo a sua capacidade de inferir as emoções das outras pessoas o maior componente da sensibilidade social. Reagir pró-socialmente às reacções emocionais dos outros resulta de uma aprendizagem muito precoce e é um importante factor de previsão da reputação social: as crianças mais escolhidas são as que se manifestam mais aptas na compreensão das situações emocionais, as que exibem expressão emocional e que, conseqüentemente, tendem a responder de forma mais simpática às emoções dos seus pares. Crianças menos escolhidas são menos cooperativas, prestam menos apoio aos outros e, recebem menos reforço social. Os dados indicam que o conhecimento das emoções pode ter efeitos indirectos sobre a probabilidade da criança vir a ser escolhida pelos seus pares, através de uma maior aptidão em competências sociais. Crianças que, aos cinco anos de idade, ainda não conseguem diferenciar a alegria da tristeza ou que se confundem nas tarefas de reconhecimento das expressões faciais e de inferências a partir de situações de contexto emocional, estão em risco de serem menos escolhidas (Denham, Holt, 1993). O presente estudo tem como principal objectivo, analisar os efeitos directos e indirectos do conhecimento das emoções sobre a reputação social em crianças pré-escolares. Especificamente, foram testadas as hipóteses de que quanto maior for o conhecimento das emoções, maior é a probabilidade da criança vir a ser escolhida, quanto maior for o conhecimento das emoções, maior é a sua competência social e, quanto maior for a sua competência social, maior será a sua probabilidade de vir a ser escolhida. A amostra foi constituída por 32 crianças (M=17; F=15) que frequentavam dois estabelecimentos pré-escolares privados, do concelho de Lisboa, com idades entre os 5 e os 6 anos. Como instrumentos, para medir o conhecimento das emoções foi utilizada uma adaptação do Teste de Conhecimento de Emoções (Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990), para medir a competência social foi adaptada a Escala de Avaliação do Comportamento e Competência Social (LaFreniere & Dumas, 1996) e para avaliar a probabilidade da criança ser escolhida foram realizadas três técnicas sociométricas (Vaughn, Azria, Krzysik, Caya, Bost, Newell & Kazura, 2000). Os resultados foram analisados com base na perspectiva da estabilidade da reputação social e da centralidade das emoções para a sua aquisição.

Introdução

Tendo em conta a teoria da evolução no estudo da emoção, vários autores afirmam que as reacções emocionais devem ser funcionais no que se refere à promoção da segurança e ao sucesso reprodutivo, sendo as emoções primárias que emergem na infância precoce consideradas como inatas e culturalmente universais (Ekman & Friesen, 1971; Izard & Malatesta, 1987). Também sob a perspectiva biosocial, as características mais importantes das emoções existem no nosso reportório biológico evolutivo. Os genes herdados são significativamente determinantes do limiar e do nível de intensidade característicos de cada emoção básica de cada indivíduo e a vida emocional depende da interacção entre as tendências genéticas e o sistema avaliativo, as crenças e os papéis que se adquirem através da experiência (Izard, 1989). Já para as teorias sócio-

cognitivas, os factores genéticos são inconsequentes e as emoções são construídas cognitivamente, no essencial, através das interacções da pessoa com o ambiente, sobretudo do ambiente social (Izard, 1989). Tal como em outros quadros teóricos, concebe-se as emoções como transacções complexas com o ambiente, fenómenos multifacetados que integram componentes fisiológicas e cognitivas, factores sociais e, componentes internas e externas, na execução das suas principais funções, que consistem em: (1) comunicar os estados internos aos outros; (2) promover competência na exploração do ambiente; e (3) promover respostas adequadas às situações (Sroufe, 1995).

No campo do desenvolvimento sócio-cognitivo, Denham (1998) descreve a emoção como um processo que se inicia num estado de excitação quando o sistema nervoso autónomo é activado por uma mudança com origem num evento externo, nas acções de outras pessoas, nas acções do indivíduo ou mesmo nas suas próprias memórias, a que se segue uma cadeia de comportamentos emocionais e sentimentos. A partir da idade do início da marcha, a motivação e a cognição trabalham muitas vezes em conjunto para influenciar a experiência emocional, já que os indivíduos formam redes progressivamente mais complexas de desejos e de objectivos. Algumas experiências emocionais não envolvem a cognição e são automáticas, mas não é normalmente o que é referido quando se debate acerca das emoções, porque a partir da primeira metade do primeiro ano se estabelece uma estreita ligação entre cognição e emoção (Izard, 1991, Denham, 1998).

As emoções fornecem informação que permite moldar o próprio comportamento do indivíduo durante ou após a experiência emocional ao mesmo tempo que informa os outros que com ele interagem, podendo afectar-lhes o comportamento, sendo a função interpessoal uma função central na natureza da expressão e experiência emocional (Denham, 1989). O presente estudo centra-se na concepção de Denham (2007) sobre a competência emocional, um conjunto de capacidades composto pela expressão de emoções que são ou não experimentadas, regulação das emoções de forma socialmente adequada consoante a idade, e descodificação dos processos emocionais no *self* e nos outros: expressar, regular e compreender as emoções.

À compreensão das emoções, a maioria dos investigadores designou como conhecimento das emoções, componente que inclui a compreensão acerca da natureza das emoções, as suas causas e, a possibilidade de as controlar (Pons, Harris, & de Rosnay, 2000; Saarni, 1999). O conhecimento das emoções compõe-se de diversas capacidades que, na definição de Denham (1998), incluem a capacidade de discernir os seus próprios estados emocionais e os estados emocionais dos outros, usar o vocabulário da emoção, identificar situações que desencadeiam emoções, identificar causas das emoções, conhecer causas psicológicas em situações específicas de outras pessoas, utilizar a informação pessoal do outro para compreender a emoção que este vivência, identificar consequências das emoções, conhecer as regras sociais na forma de expressar emoções, simular emoções, conhecer formas de modificar as suas emoções e as dos outros, compreender situações que desencadeiam várias emoções em simultâneo e compreender

situações emocionais ambivalentes. Ou ainda, em duas grandes categorias, as competências em identificar emoções reconhecendo o significado das expressões faciais e, em compreender a forma como os sinais emocionais em determinadas situações podem afectar as emoções dos outros (Denham & Couchoud, 1990; Michalson & Lewis, 1985).

As expressões faciais são fontes importantes de informação acerca das pessoas e, ler acuradamente as emoções nas faces dos outros, é certamente um processo complexo, que se desenvolve ao longo do tempo (Walden, & Field, 1982). Entre 3 a 4 anos, as crianças começam a ser capazes de reconhecer e nomear emoções com base nas expressões faciais: na sua maioria, já conseguem reconhecer e nomear expressões emocionais com base nas emoções básicas quando lhes são apresentadas fotografias (Bullock & Russell, 1985; Hughes & Dunn, 1998) e, com 3 anos de idade, reconhecem um mínimo de quatro de entre cinco emoções com base na sua expressão facial (Pons, & Harris, 2004).

Existe evidência empírica que demonstra que as expressões de alegria são discriminadas mais cedo e com maior facilidade, seguidas das de tristeza e, mais tarde, das expressões de raiva e de surpresa (Walden, & Field, 1982). Crianças com 5 anos identificam as emoções (não verbalmente) com maior facilidade do que as nomeiam verbalmente, nomeiam mais facilmente as emoções de alegria e de tristeza do que as de raiva e de medo, tendo maior dificuldade na nomeação das emoções de medo e de nojo (Denham, 1998). Outras pesquisas reportaram resultados semelhantes utilizando faces e vozes (Stiffer & Fox, 1987). A capacidade de nomear verbalmente as emoções e de as identificar não verbalmente aumenta dos 2 aos 4 anos e meio de idade (Denham & Couchoud, 1990). Aos 5 anos de idade, as crianças, na sua grande maioria, são capazes de diferenciar mais expressões emocionais, identificar correctamente algumas das suas causas externas, e compreender o impacto das recordações na emoção. Esta idade caracteriza-se pela compreensão de aspectos sociais importantes inerentes às emoções: as causas das situações, a sua expressão para o exterior e, os eventos, objectos ou recordações que reactivam as emoções (Pons & Harris, 2004).

As crianças no pré-escolar demonstram um conhecimento considerável acerca das causas e consequências das situações emocionais centrando-se em qualidades salientes das situações e, nas expressões emocionais dos indivíduos. Na ausência de expressão emocional, as crianças tendem a inferir a emoção a partir da situação (Denham, 1998). Mas se as diversas fontes de informação entram em conflito, as crianças tendem a orientar-se pelas expressões emocionais estando, no entanto, a iniciar uma fase em que já reconciliam conjuntos ambivalentes de sinais. Crianças de 4 anos tendem a mencionar apenas factores situacionais, negligenciando ou não explicitando a experiência mental da pessoa (e.g. está zangado, porque isto é só para as raparigas) enquanto as crianças mais velhas, de seis anos, mostram um aumento progressivo de consideração pelo carácter subjectivo das emoções, o que se pode observar pelas referências explícitas aos desejos e/ou crenças dos intervenientes das situações (e.g. está zangado porque não quer isto e quer outra coisa).

Diversos estudos sugerem que, na idade de três anos, já se compreende situações típicas desencadeantes de emoções básicas tais como a alegria, tristeza, raiva e medo (e.g. Barden, Zelko, Duncan, 1980; Harris et al., 1987). Dunn (1988) observou um súbito aumento de interesse nas causas das emoções de outras pessoas nas crianças de 3 anos, as quais começam a compreender a ligação directa entre os elementos de uma situação e as emoções antecipando, por exemplo, a emoção de alegria quando se recebe algo de desejável e a emoção de tristeza quando se frustra esse desejo (Wellman, Banerjee 1991). Para além disso, compreendem também que as emoções podem ser consequência da interpretação de uma situação e não o mero produto mecânico desta por si só, o que requer uma teoria da mente que toma como referência não a realidade objectiva, mas sim as suas representações subjectivas sabendo que são estas que guiam as emoções e os actos das pessoas. A maior parte das crianças desta idade aparenta perceber os desejos e as crenças como características objectivas do mundo, mas ainda pensam que as suas ideias acerca do que é desejável e as suas crenças acerca do verdadeiro estado de coisas, se aplica a toda a gente.

Apenas por volta dos cinco anos, as crianças contemplam o facto das pessoas terem desejos e crenças diferentes dos seus (Rieffe, Terwogt, Cowan, 2005). Gnepp (1983) afirma que apesar das crianças demonstram precocemente capacidades cognitivas que permitem levar em conta a informação pessoal e os estados mentais de outras pessoas, poderão não o demonstrar em situações de maior intensidade emocional. Quando aumenta a intensidade das emoções, as crianças tendem a focar-se em factores internos associados aos seus próprios objectivos (Denham, 1998). Muitos pré-escolares citam os mesmos temas e as mesmas pessoas como causas para a raiva e a tristeza, compreendendo a ambivalência das situações e sabendo que ambas as emoções podem resultar de situações semelhantes: percebendo a obstrução dos seus objectivos pelo outro, activa-se a raiva, enquanto a tristeza resulta de uma percepção mais solitária da incapacidade de atingir o objectivo (Fabes, Eisenberg, McCormick., 1988).

Ao investigarmos crianças do pré-escolar com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, considerámos duas capacidades fundamentais para esta fase do desenvolvimento: identificação e reconhecimento das emoções (alegria, tristeza, raiva e medo); conhecimento das emoções em situações de contexto emocional. Utilizámos para o efeito uma adaptação do Teste de Conhecimento de Emoções de Susanne Denham (Denham *et al.*, 1990).

A competência emocional tem um papel central ao longo de toda a vida, tanto na saúde mental, como no sucesso académico e social. Em crianças do pré-escolar uma das tarefas fundamentais é a aquisição da capacidade de envolvimento positivo com os pares, gerindo em simultâneo a sua excitação emocional e indo ao encontro de expectativas sociais de pessoas significativas diferentes dos pais. Inclui-se nestas tarefas a coordenação do jogo e do brincar, que é obtida através de processos sociais de cooperação, gestão de conflito, criação de um clima “eu também”, fantasia partilhada, e amizade. As componentes da competência emocional ajudam no sucesso destas interacções sociais apoiando capacidades tais como o ouvir, o cooperar, o pedir

ajuda, o entrar num pequeno grupo ou abordar um par e o negociar. Interações independentes e bem sucedidas com pares prevêm a saúde mental e bem-estar desde o início do pré-escolar, passando pelos primeiros anos de escola quando a reputação social se consolida e, continuando ao longo da vida (Denham, 2007). A Competência emocional é crucial para a capacidade da criança interagir e formar relações com os outros (Saarni, 1990).

Vários teóricos salientam a interdependência entre a competência emocional e a competência social. Waters & Sroufe (1983) sugerem uma aproximação integrada da competência social, definindo-a como capacidade de gerir o comportamento, o afecto e a cognição de modo a atingir os seus objectivos sociais, sem (1) constranger as oportunidades dos seus pares e (2) se envolver numa trajectória de desenvolvimento que possa inviabilizar oportunidades de objectivos sociais ainda não passíveis de antecipação. Apesar de multifacetada, é possível aceder à competência social como constructo único. Assim, no presente estudo foi aplicada a Escala de Avaliação do Comportamento e Competência Social (SCBE, LaFreniere e Dumas, 1996), tanto à mãe como ao pai de cada uma das crianças, na sua versão reduzida, a qual pretende essencialmente captar a qualidade afectiva das relações interpessoais das crianças com os professores e os seus pares.

De um modo geral, existe evidência a partir da observação de crianças em idades pré-escolares, que a expressão afectiva e a regulação emocional servem funções relacionais importantes. Para além disso, Pons, Harris e Doudin (2002), sublinham os resultados de um estudo longitudinal de Dunn e Herrera, em 1997, em que ficou demonstrado que as crianças de 6 anos com maior capacidade na resolução de conflitos teriam, com três anos de idade, uma maior compreensão das emoções. O conhecimento das emoções ajuda as crianças a antecipar os sentimentos e o comportamento dos outros, a comunicar os seus próprios sentimentos e, conseqüentemente a agir de forma adequada (Denham *et al.*, 1990; Lewis & Michalson, 1983); permite um melhor ajustamento social (Boyatzis & Satyaprasad, 1994) e prevê menos problemas emocionais e comportamentais (Blair & Coles, 2000). A capacidade de interpretar as emoções das pessoas influencia as reacções dos outros para com as crianças (Bretherton *et al.*, 1986) e, conseqüentemente, a sua reputação social como criança mais escolhida, tal como sugerido pela investigação (e.g. Gnepp, 1989, Goldman, Corsini, & DeUrioste, 1980). Por oposição, deficiências na compreensão das situações emocionais poderão resultar num comportamento mais impopular, como é o caso de quando não se interpreta correctamente os sinais de agrado ou de desagrado ou se confunde entre duas emoções negativas, mantendo inadequadamente comportamentos agressivos.

Por outro lado, a competência social é consensualmente reconhecida como nuclear para a prontidão escolar (Carlton & Winsler, 1999). Crianças socialmente competentes em jardins-de-infância têm maior sucesso em desenvolver atitudes positivas na adaptação à escola, tendo melhores resultados do que as menos competentes (Birch & Ladd, 1997). Indicadores sócio-emocionais tais como as interações positivas com os professores, as representações positivas do

self resultantes das relações de *attachment*, as capacidades sociais, o conhecimento das emoções, a capacidade de regulação das emoções e a reputação social de criança não rejeitada prevêm o sucesso académico, mesmo controlando variáveis tais como o sucesso escolar anterior (Pianta, 1997; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995). Ao contrário, as crianças que são vitimadas pelos pares ou que tem comportamentos agressivos, correm maiores riscos de não adaptação escolar, bem como de diversos outros problemas, incluindo dificuldades escolares, delinquência e abuso de drogas (Kochenderfer & Ladd, 1996).

O nosso estudo avaliou a reputação social no que se refere à condição de criança mais escolhida e de criança menos escolhida, aplicando um conjunto de técnicas sociométricas (Bost *et al.*, 1998; Vaughn *et al.*, 2000) já que a aceitação entre pares é considerada um indicador fundamental da competência social (Rubin & Rose-Krasnor, 1992). As crianças mais escolhidas tendem a ser mais amigas e mais conversadoras, são capazes de se envolver e organizar actividades em grupo e de reconhecer e regular a expressão afectiva e emocional (Denham & Grout, 1992; Vaughn & Waters, 1981, Bost *et al.*, 1998); crianças populares iniciam mais vezes interacções positivas e mostram menos agressividade (Rubin & Clark, 1983; Rubin & Daniels-Beirness, 1983;). Ao contrário, as crianças menos populares são menos cooperativas, prestam menos apoio aos outros, e dispensam e recebem menos reforço social crianças menos escolhidas tendem a manifestar menos capacidades pró-sociais nas suas brincadeiras em grupo (Bost *et al.*, 1998).

Responder prosocialmente às reacções emocionais dos outros é um conjunto de competências sociais que se aprende precocemente (Strayer, 1980). Este tipo de respostas, sobretudo em crianças com expressividade frequente, saliente e concreta, prevê a condição da reputação social de ser o mais escolhido (Denham, 1986; Strayer, 1980). Os dados indicam que o conhecimento das emoções possa ter efeitos indirectos sobre a probabilidade da criança vir a ser escolhida pelos seus pares, através de uma maior aptidão em competências sociais. Crianças que, aos cinco anos de idade, ainda não conseguem diferenciar a alegria da tristeza ou que se confundem nas tarefas de reconhecimento das expressões faciais e de inferências a partir de situações de contexto emocional, estão em risco de serem menos escolhidas (Denham, 1993). As crianças mais aptas na compreensão das situações emocionais e as que exibem comportamentos mais pró-sociais são as que apresentam uma maior probabilidade de virem a ser as mais escolhidas (Denham *et al.*, 1990).

A investigação em Psicologia do Desenvolvimento, tende cada vez mais a analisar as relações entre os aspectos cognitivos, emocionais e sociais com a reputação social (Rubin & Clark, 1983; Rubin & Daniels-Beirness, 1983), sobretudo quando as crianças do pré-escolar atravessam, no seu desenvolvimento, uma fase em que se envolvem profundamente com outros significativos diferentes dos pais. O objectivo deste estudo foi o de verificar a existência de efeitos directos e indirectos do conhecimento das emoções sobre a reputação social, no que se refere à condição de criança mais escolhida. Para verificar os efeitos indirectos atrás referidos, analisámos se a

competência social mediaria a associação entre o conhecimento das emoções e a reputação social, enunciando-se as seguintes hipóteses: a) quanto maior for o conhecimento das emoções, maior é a probabilidade da criança vir a ser escolhida; b) quanto maior for o conhecimento das emoções, maior é a sua competência social; c) quanto maior for a competência social, maior será a sua probabilidade de vir a ser escolhida.

MÉTODO

Participantes

Participaram neste estudo, 32 duas crianças de 5 e 6 anos (M idade = 71,07 meses, entre o mínimo de 63 e o máximo de 83 meses), 17 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, pertencentes a 3 salas de duas instituições de ensino privado no Concelho de Oeiras. A maioria das crianças é proveniente de famílias com um estatuto sócio-económico médio, possuindo a maioria dos seus pais habilitações literárias ao nível da licenciatura e estando a trabalhar.

Instrumentos

O conhecimento das emoções foi avaliado individualmente, utilizado o Teste de Conhecimento de Emoções (Denham *et al.*, 1990). O instrumento utiliza fantoches com faces amovíveis que poderão expressar uma de quatro possíveis emoções (alegria, tristeza, raiva e medo). As tarefas organizam-se em dois conjuntos distintos: 1) reconhecimento verbal e identificação não verbal da expressão emocional; 2) conhecimento das emoções desencadeadas em situações inequívocas ou típicas e equívocas ou atípicas.

Nas tarefas de reconhecimento verbal da expressão emocional, as crianças examinaram as quatro faces de cartão que exibiam as expressões protótipos de alegria, tristeza, raiva e medo. Perante a pergunta “O que sente esta cara?”, as crianças indicaram os nomes de cada uma das expressões. Seguiu-se uma nova tarefa, de identificação não verbal, na qual se pediu às crianças para apontarem a face desenhada com a expressão de cada uma das emoções, uma a uma. Assim, estas tarefas incluíram tanto a produção do vocabulário das emoções, como a compreensão não verbal do seu significado. Imediatamente antes do segundo conjunto de tarefas, forneceu-se à criança uma breve explicação de cada uma das emoções, representando através da linguagem não verbal (facial, vocal e corporal), ao mesmo tempo que se evidenciou o nome da emoção e se relacionou com uma situação inequívoca em que esta poderia ser activada.

O conhecimento das situações emocionais foi avaliado através de determinadas situações de contexto emocional, descritas em 20 vinhetas, cujos protagonistas foram os fantoches (os irmãos João e Inês e, a respectiva mãe), sendo o fantoche João ou Inês (consoante o género da criança em presença) personalizado através da mímica gestual, facial e vocal do administrador, pretendendo-se avaliar a capacidade da criança em conhecer as causas das emoções quando associadas a determinadas situações. As vinhetas descrevem situações que se dividiram entre

inequívocas ou típicas e, equívocas ou atípicas. As primeiras oito consistiram em situações desencadeantes de reacções emocionais típicas, tais como a alegria em comer um gelado ou o medo de um pesadelo (Denham, 1986).

Todas as restantes situações, equívocas ou atípicas, poderiam suscitar uma de duas emoções possíveis, tal como ficar alegre ou com medo de ir nadar para a piscina (Denham *et al.*, 2003), consoante as crenças e os desejos subjectivos do fantoche, avaliando-se assim a capacidade em conhecer as emoções que outras pessoas poderiam sentir, mesmo que normalmente as crianças sentissem de modo diferente do protagonista. Nestas últimas, as situações decompueram-se ainda entre as que exploraram a possível activação de emoções com diferentes valências, positivas ou negativas e, as que exploraram situações susceptíveis de activar uma de entre duas emoções negativas. Para obter o resultado pretendido, foi pedido aos pais o preenchimento prévio de um questionário, no qual indicaram qual seria a experiência emocional típica do seu filho em cada uma das situações que configuraram as 12 vinhetas das situações emocionais atípicas (Denham *et al.*, 2003, p. 243): a expressão emocional do fantoche não correspondeu à emoção que os pais reportaram como provavelmente experimentada pelo seu filho (a), naquelas circunstâncias.

Cada vinheta foi apresentada pelo administrador que usou mímicas gestuais e vocais figurativas do modo *standard* de expressar cada uma das emoções (simulando o fantoche João ou Inês). Após solicitar à criança para observar com atenção a situação em curso, foi-lhe pedido para fixar ao fantoche a face adequada, de entre as quatro que estiveram sempre presentes e expostas na mesa em frente da criança. A questão colocada foi: “Como se sente o (João ou Inês – representado pelo fantoche - conforme o género da criança em presença). Foram pedidas as respostas verbais. Apesar de se considerar determinante a identificação não verbal da emoção, a nomeação verbal foi considerada importante, desvalorizando a cotação de “3” para “2”, sempre que esta não reflectiu inequivocamente nem a emoção, nem a valência da emoção, mesmo que anteriormente tivesse sido bem atribuída, ao fixar a face ao fantoche. Todas as tarefas foram cotadas da seguinte forma: “3” pontos para a escolha correcta, “2” pontos sempre que a valência afectiva positiva/negativa foi correctamente atribuída (e.g. “bom” em vez de alegria; “triste” em vez de raiva), e “1” para uma escolha totalmente incorrecta. Quanto às propriedades psicométricas, no que se refere à consistência interna deste instrumento aplicado às crianças do presente estudo, os valores de Alfa de Cronbach para o agrupamento dos itens referentes ao reconhecimento verbal e identificação não verbal da expressão emocional, foi de ($\alpha = .42$ para os oito itens) e o correspondente ao agrupamento dos itens situações de contexto emocional, foi de ($\alpha = .62$ para os vinte itens),

Como já referido, a avaliação da competência social foi feita através do preenchimento da versão reduzida da Escala de Avaliação do Comportamento e Competência Social (SCBE, LaFreniere & Dumas, 1996), efectuado pelos pais, mãe e pai separadamente, calculando a média

das cotações dos itens de ambos. As dimensões desta escala são a competência social (SC); a agressividade (A) e o isolamento (I) e, cada uma destas sub-escalas contem 10 itens. Considerámos apenas a dimensão de competência social que inclui os itens 13, 15, 17, 19, 20, 22, 24, 26, 27 e 30, tendo sido cotados com os valores entre “1” e “6” sob os quais se calculou a respectiva média. O valor de Alfa de *Cronbach* encontrado para o agrupamento de itens referentes aos pais e mães relativos a esta dimensão, foi o de ($\alpha = .82$ para os vinte itens).

Foram utilizadas individualmente três técnicas sociométricas diferentes: (1) nomeações; (2) escala de classificação; (2) comparação de pares (Bost *et al.*, 1998; Vaughn *et al.*, 2000). Administrou-se primeiro, a tarefa de nomeação, seguindo-se a da escala de classificação e concluindo-se com a de comparação de pares. Para a tarefa de nomeação, apresentou-se à criança o conjunto de fotografias dos pares da sua sala, pedindo-se para nomear cada uma das crianças fotografadas. Após ter verificado que a criança reconhecia todos os seus pares através das respectivas fotografias, pediu-se para ela identificar o par que “de quem gostasse particularmente mais” (repetindo a pergunta mais duas vezes para duas novas crianças), e depois para identificar um par “de quem não gostasse particularmente” (repetindo a pergunta mais duas vezes para duas novas crianças). Após três escolhas positivas e três escolhas negativas, pediu-se à criança para indicar por ordem crescente, uma a uma, as restantes fotografias pelo critério “quem gostasse mais” até esgotar todas as possibilidades. As fotografias foram sendo colocadas com a frente para baixo, imediatamente após efectuada a escolha. Todos os pares receberam uma cotação indicando a ordem pela qual foram escolhidos. A aceitação dos pares teve por base as primeiras três escolhas (cotação 1, 2 e 3 para as escolhas positivas e -1, -2, -3 para as escolhas negativas). A proporção de escolhas positivas foi calculada obtendo a quantidade de escolhas positivas e dividindo pelo total das crianças da sala, ao qual se subtraiu a própria criança. O mesmo foi efectuada para a proporção de escolhas negativas. A proporção total das nomeações de cada criança foi obtida pela diferença entre a proporção das escolhas positivas e a proporção das escolhas negativas.

Na tarefa da Escala de Classificação as crianças foram ensinadas a usar uma escala indicando o grau com que apreciavam um determinado alimento (e.g. chocolate, pão e tomate). Todas as crianças demonstraram compreender a escala de classificação usando este tipo de procedimento. Pediu-se então às crianças para classificarem os pares da sua sala, colocando a sua fotografia num dos suportes contendo o alimento correspondente: 1) crianças com quem gostassem muito de brincar (relacionado com o alimento mais apreciado); 2) crianças com quem gostassem mais ou menos de brincar (relacionado com o alimento mais ou menos apreciado), ou 3) com quem não gostassem de brincar (relacionado com o alimento menos apreciado), (cotado 3, 2 e 1 respectivamente). Para cada criança foi calculada uma média, somando as cotações atribuídas pelos seus pares e dividindo pelo total dos pares da sala, ao qual se subtraiu a própria criança. Foi calculada a proporção da sua média relativamente ao máximo, ou seja ao valor “3”.

A terceira técnica sociométrica consistiu numa tarefa de comparação dos colegas dois a dois, perfazendo o número total de comparações num grupo de dimensão n , o valor de $n(n-1)/2$. Os pares foram surgindo, cada um no seu *slide* em *Power-Point* apresentado através de um computador portátil, pedindo-se à criança para escolher de entre aqueles dois meninos, o que gostasse mais. Os slides foram organizados de forma que nenhuma das crianças da sala fosse vista duas vezes antes que todas tivessem sido vistas pelo menos uma vez. A proporção de escolhas foi calculada, obtendo-se o total atribuído pelos seus pares, dividindo este pela quantidade das crianças da sala ao qual se retirou a própria criança e, multiplicando o resultado por 100.

A média das medidas sociométricas foi calculada tendo em conta as três proporções encontradas para cada criança. O valor de Alfa de *Cronbach* encontrado para o agrupamento destes itens, foi de ($\alpha = .86$ para três itens)

Procedimentos

Para a obtenção dos dados discutidos no nosso trabalho, foram administrados questionários aos pais das crianças e, a estas, foi-lhes administrado o teste de conhecimento de emoções e as técnicas sociométricas, numa sala, em privado, por duas estudantes licenciadas, às quais foi fornecido treino e formação específica para o efeito. Primeiro, foi obtida a autorização da direcção de ambas as escolas para a realização do nosso estudo. De seguida, as estudantes encontraram-se com as educadoras para as informarem do seu papel como investigadoras e para combinarem entre si onde executar as provas, em que época do ano e em que horário. Fizeram entretanto a sua apresentação às crianças, despendendo algum tempo com elas a fim de quebrar a sensação de estranheza. Terceiro, foram entregues cartas aos pais, contendo uma breve explicação acerca da investigação em causa, solicitando-lhes as respostas ao questionário parental (teste de conhecimento das emoções) e à Escala de Avaliação do Comportamento e Competência Social e, garantindo a confidencialidade dos dados dos seus filhos. A recolha dos dados foi obtida entre Março e finais de Junho de 2007.

Análise dos Resultados

Ao investigarmos a hipótese de que quanto maior fosse o conhecimento das emoções, maior seria a probabilidade da criança vir a ser escolhida, verificámos a existência de uma correlação estatisticamente significativa entre estas duas medidas, confirmando-se os efeitos directos do conhecimento das emoções sobre a reputação social, no que se refere à condição de criança mais escolhida ($r = .49, p < .001$), e de criança menos escolhida ($r = -.58, p < .001$), sendo esta última a mais forte. Relativamente á segunda hipótese, de quanto maior fosse o conhecimento das emoções, maior seria a sua competência social, não se verificou qualquer correlação entre a medida do conhecimento das emoções e a medida da competência social. No entanto, confirmou-

se a terceira hipótese de que quanto maior fosse a competência social, maior seria a probabilidade de vir a ser escolhido ($r = ,37, p < ,05$). A condição contrária, de criança menos escolhida, não se correlacionou com a competência social.

A tabela I mostra os dados descritivos para todas as medidas. Relativamente às medidas do conhecimento das emoções, verifica-se que as tarefas de identificação não verbal (M= 2,91) foram mais bem sucedidas do que as de reconhecimento verbal das emoções (M=2,19) e que, reconhecer e identificar as expressões de raiva (M=2,70) obteve uma média superior ao reconhecimento e identificação das expressões de alegria (M=2,65), bem como às de tristeza (M=2,59) e às de medo (M=2,20). Nas tarefas das situações típicas, as situações de alegria (M=2,89) obtiveram as mesmas médias que as de raiva (M=2,89), ambas mais fáceis de reconhecer do que as de medo (M=2,81) e as de tristeza (M=2,82). Para as tarefas de situações atípicas, diferenciar entre duas situações negativas (M=2,72) foi mais difícil do que escolher entre alegria e uma outra emoção negativa (M=2,51).

TABELA I
DADOS DESCRITIVOS PARA TODAS AS MEDIDAS

Medidas	M	DP
Conhecimento das emoções	2,66	,22
Expressividade	2,17	,41
Alegria	2,50	,57
Tristeza	2,31	,59
Raiva	2,47	,84
Medo	1,41	,80
Identificação	2,91	,24
Alegria	2,81	,59
Tristeza	2,88	,49
Raiva	2,94	,35
Medo	3,00	,00
Situações Típicas	2,85	,23
Alegria	2,89	,30
Tristeza	2,81	,35
Raiva	2,89	,30
Medo	2,82	,45
Situações Atípicas	2,61	,36
Positivas vs negativas	2,72	,32
Negativas vs negativas	2,51	,53
Competência Social	4,57	,57
Mãe	4,66	,58
Pai	4,34	,59
Estatuto de “mais escolhida”	,41	,14
Estatuto de “menos escolhida”	,13	,16

A análise dos dados da Tabela II permite-nos também constatar que nem todas as dimensões do conhecimento das emoções se correlacionam com a reputação social no que se refere às condições de criança mais escolhida e de criança menos escolhida: foram as dimensões de reconhecimento verbal ($r = ,35, p < ,05$) e a de situações típicas ($r = ,58, p < ,001$) que se

correlacionaram positiva e significativamente com a condição de criança mais escolhida e foi a dimensão de situações típicas ($r = -.64, p < .001$) e a sub-dimensão de situações atípicas (negativas vs positivas) ($r = .40, p < .05$) que se correlacionaram negativa e significativamente com a condição de criança menos escolhida, sendo as correlações mais fortes as das situações típicas tanto para a condição de criança mais escolhida como para a condição de criança menos escolhida. Foi também a dimensão de situações típicas do conhecimento das emoções que se correlacionou positiva e significativamente com a competência social ($r = .39, p < .05$) quando calculada como média entre as cotações da mãe e do pai. Quando as cotações se apresentaram discriminadas entre mãe e pai, apenas a média obtida pelo pai se correlacionou positiva e significativamente com a competência social ($r = .42, p < .05$). No entanto, foi a competência social quando atribuída pela mãe ($r = .35, p < .05$) que mais contribuiu para a correlação encontrada entre a competência social e a reputação social, no que se refere à condição de criança mais escolhida.

TABELA II
CORRELAÇÕES ENTRE O CONHECIMENTO DAS EMOÇÕES, COMPETÊNCIA SOCIAL E REPUTAÇÃO SOCIAL

	Competência Social	C. Social Mãe	C. Social Pai	Escolhas positivas	Escolhas negativas
Reconhecimento Verbal				,35*	
Identificação não verbal					
Situações típicas	,39*		,42*	,58**	-,64**
Situações atípicas (negativas vs negativas)					
Situações atípicas (negativas vs positivas)					-,40*
Competência Social	-	,93**	,92**	,37*	
C. Social Mãe	,93**	-	,67**	,37*	
C. Social Pai	,92**	,67**	-		

Legenda: ** A correlação é significativa ao nível 0,01

Discussão

Como objectivo do presente estudo pretendemos verificar os efeitos directos e indirectos do conhecimento das emoções sobre a reputação social no que se refere à condição de criança mais escolhida, em crianças entre os 5 e os 6 anos. O conhecimento das emoções relacionou-se directamente com a reputação social relativa à condição de criança mais escolhida e inversamente

quanto à condição de criança menos escolhida, mas não é mediado pela competência social. Foram as componentes de reconhecimento verbal e de conhecimento das situações típicas que se correlacionaram positiva e significativamente com a condição de criança mais escolhida, dimensões essas que implicam um maior nível de desenvolvimento cognitivo, nomeadamente no que se refere à linguagem e ao vocabulário das emoções. As crianças que mais confundiram as situações atípicas passíveis de activar emoções positivas ou negativas foram as menos escolhidas, verificando-se também a importância da teoria da mente e da descentração afectiva sobre o estatuto de rejeição.

As correlações positivas e significativas obtidas entre a competência social atribuída pelo pai e o conhecimento das emoções e, a competência social atribuída pela mãe e a condição de criança mais escolhida, demonstra que a percepção de competência social para a mesma criança tem significados e implica competências diferentes consoante o pai da mesma criança. As crianças do nosso estudo obtiveram uma maior cotação nas tarefas de reconhecimento e de identificação da raiva do que nas correspondentes relativas à alegria, contrariando a literatura, na qual se afirma evidência empírica de que as expressões de alegria são discriminadas e nomeadas mais cedo e com maior facilidade do que as restantes (Walden, & Field, 1982; Denham, 1998). Factores ligados à utilização do vocabulário das emoções, à mímica executada pelo administrador e à ordem pela qual foram apresentadas as emoções poderão ter contribuído para esta discrepância.

Consideramos importante investigar o efeito do conhecimento das emoções na adaptação à escola, sobretudo no que se refere à inserção da criança no seu grupo de pares, pelo que em futuras investigações se sugere: 1) Utilizar o instrumento de Conhecimento das Emoções fazendo ajustamentos ao vocabulário utilizado nas instruções e na mímica do administrador e, aleatorizando a sequência de apresentação das emoções; 2) que a competência social seja avaliada por observação directa e em comportamentos para os quais a investigação já demonstrou estarem associados ao conhecimento das emoções.

Bibliografia

Barden C. Zelko, F. A.; Duncan, S. W. (1980); Children's consensual knowledge about the experiential determinants of emotion., *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 39(5), pp. 968-976.

Blair, R. James R.; Coles, M. (2000) Expression recognition and behavioural problems in early adolescence. ; *Cognitive Development*, Vol 15(4), Oct-Nov 2000. pp. 421-434. Bennett, D. S., Bendersky, M., & Lewis, M. (2005). Antecedents of emotion knowledge: predictors of individual differences in young children. *Cognition and Emotion*, 19 (3), 375-396.

Bretherton, I.; Fritz, J.; Zahn-Waxler, C.; Ridgeway, D. (1986) Learning to Talk about Emotions: A Functionalist Perspective. By:. *Child Development*, Vol. 57 Issue 3,

Bost, K. K., Vaughn, B. E., Washington, W. N., Cielinsky, K. L., Caya, & Bradbard (1998). Social competence, social support, and attachment: demarcation of construct domains, measurement, and paths of influence for preschool children attending Head Start. *Development Child*, 69 (1), 192-218.

Boyatzis, Chris J.; Satyaprasad, Chitra (1994) Children's facial and gestural decoding and encoding: Relations between skills and with popularity. *Journal of Nonverbal Behavior*, Vol 18(1), Spr 1994. Special issue: Development of nonverbal behavior: II. Social development and nonverbal behavior. pp. 37-55.

Carlton; W., Martha P (1999) School readiness: The need for a paradigm shift. By.. *School Psychology Review*, Vol. 28 Issue 3

Denham, A. S., & Holt, R. W. (1993). Preschooler's likability as cause or consequence of their social behavior. *Development Psychology*, 29 (2), 271-275

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

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

Denham, S. A. (1986) Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation. *Child Development*, Vol. 57 Issue 1, p194-201, 8p; DOI: 10.1111/1467-8624.ep7251040; (AN 7251040)

Denham, S. A.; Grout, L..(1992) Mothers' emotional expressiveness and coping: Relations with preschoolers' social-emotional. *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, Vol. 118 Issue 1, p75,

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

Herrera, C.; Dunn, J.:(1997) Early experiences with family conflict: Implications for arguments with a close friend. *Developmental Psychology*, Vol 33(5), pp. 869-881.

Ekman, P., Friesen, W. V. (1971) Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1971, 17, 124-129

Fabes, R.; Eisenberg, N.; McCormick, S. (1988) Preschoolers' attributions of the situational determinants of others' naturally occurring emotions.; *Developmental Psychology*, Vol 24(3), pp. 376-385.

Goldman, J A.; Corsini, D A.; DeUrioste, R (1980) Implications of positive and negative sociometric status for assessing the social competence of young children. ; *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol 1(3),. pp. 209-220

Gnepp, J. (1983). Children's social sensitivity: inferring emotions from conflicting cues. *Development Psychology*, 19 (6), 805-814.

Izard, C. E. (1989). The structure and functions of emotions: Implications for cognition, motivation, and personality. In I. S. Cohen, *The G. Stanley Hall lecture series* (9, pp. 389-398). Washington, DC, US: American Psychological Association

Izard, C. E., & Malatesta, C. Z. (1987). Perspectives on emotional development I: Differential emotions theory of early emotional development. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (2nd ed., pp. 494–554.). New York: Wiley

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

LaFreniere, P., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369-377.

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

Pianta, R C.; Steinberg, M S.; Rollins, K B. (1995) The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, Vol 7(2), pp. 295-312.

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

Pons, F., Harris, P.L., & Doudin, P.-A. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 293-304.

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

Rieffe, C, Terwogt, M. M., & Cowan, R. (2005). Children's understanding of mental states as causes of emotions. *Infant and Child Development*, 14, 259-272, published online in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com)

Rubin, K H.; Clark, M. L; (1983) Preschool teachers' ratings of behavioral problems: Observational, sociometric, and social-cognitive correlates. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol 11(2),

Rubin, K H.; Daniels-Beirness, T; (1983) Concurrent and predictive correlates of sociometric status in kindergarten and Grade 1 children. Merrill-Palmer Quarterly, Vol 29(3),

Russell, James A.; Bullock, Merry Multidimensional scaling of emotional facial expressions: Similarity from preschoolers to adults.; *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 48(5), May 1985. pp. 1290-1298

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.

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

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

Vaughn, B. E., Azria, M. R., Krzysik, L., Caya, L. R., Bost, K. K., Newell, W., Kazura, K. L. (2000). Friendship and social competence in a sample of preschool children attending Head Start. *Development Psychology*, 36 (3), 326-338.

Vaughn, B. E., & Waters E. (1981). Attention structure, sociometric status, and dominance: Interrelations, behavioral correlates, and relationships to social competence. *Developmental Psychology*, 17: 265-288.

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

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

Wellman, H. M.; Banerjee, M. (1991); Mind and emotion: Children's understanding of the emotional consequences of beliefs and desires. *British Journal of Developmental Psychology*, Vol 9(2), Special issue: Perspectives on the child's theory of mind: II. pp. 191-214

Agradecimentos

Os autores gostariam de agradecer a todas as mães, pais e crianças que aceitaram participar neste estudo, financiado pela F.C.T (PTDC/PSI/66172/2006). Os autores gostariam ainda de agradecer a colaboração de todos os colegas que colaboraram na recolha dos dados.

Contactos: Paula Machado , pmachado@ispa.pt, Instituto Superior de Psicologia Aplicada,