

**UNIVERSIDADE DO PORTO**

**Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação**

# **O Emocional e o Social na Idade Escolar**

**Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares**

**Diana Rute Pereira Alves**



**2006**

**UNIVERSIDADE DO PORTO**  
**Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação**

## **O Emocional e o Social na Idade Escolar**

**Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares**

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, na área de Especialização em Intervenção Psicológica com Crianças e Adolescentes.

Sob a orientação da Doutora Professora Orlanda Maria da Silva Rodrigues da Cruz.

**Diana Rute Pereira Alves**

**2006**

## Resumo

O presente estudo insere-se no domínio da investigação sobre as relações sociais com pares e pretende contribuir para a elaboração de uma visão mais compreensiva dos vários processos cognitivos, emocionais e comportamentais, no âmbito do Modelo Emocional, Cognitivo e Comportamental dos Preditores da Aceitação pelos Pares (Mostow, Izard, Fine & Trentacosta, 2002). Participaram neste estudo, 131 crianças que frequentavam o 3º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos, distribuídas homoganeamente quanto ao género e à escolaridade dos pais. Para além de um *Questionário de Caracterização da Criança e do Contexto Familiar*, foram ainda utilizados os seguintes instrumentos: um *Teste Sociométrico* que permite obter uma nota da Preferência Social, as *Escala de Avaliação de Competência Social* (Lemos & Meneses, 2000) que englobam medidas das Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Académica, e a *Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional* (EACE), traduzida e adaptada a partir da *Assessment of Children's Emotion Skills* (ACES; Schultz, Izard & Bear, 2002) e que permite obter uma nota total da Percepção Emocional Correcta.

Os resultados revelam a quase ausência de diferenças no conhecimento emocional e na competência social das crianças em função do género; pelo contrário, a escolaridade da mãe, mostra-se uma variável discriminativa do funcionamento sócio-emocional das crianças, influenciando as relações que se estabelecem entre o conhecimento emocional e o funcionamento social, e mais especificamente os problemas internalizados. Constata-se que as habilidades sociais e a competência académica medeiam a relação entre o conhecimento emocional e a aceitação pelos pares. Parece que é no decorrer das relações sociais, através das habilidades sociais, e no decorrer da realização das tarefas escolares, através da competência académica, que as crianças utilizam o seu conhecimento emocional, daqui resultando a aceitação no grupo de pares. Os resultados deste estudo fornecem pistas relevantes para o desenvolvimento de investigações futuras e intervenções que visem a promoção do ajustamento social.

## **Abstract**

The present study is inserted in the domain of the research on the social relations with pairs and intends to contribute for the elaboration of a more comprehensive vision of some cognitive, emotional and behavioural processes, in the scope of the Emotional, Cognitive and Behavioural Model of Predictors of Peer Acceptance (Mostow, Izard, Fine & Trentacosta, 2002). Participated in this study, 131 children who were on the 3rd year of basic school, with ages between the eight and the nine years, distributed homogeneously taking into consideration the gender and the level of schooling of parents. The following instruments were used: *Child and Familiar Context Questionnaire*, the *Sociometric Test*, which allows getting a score of the Social Preference, *Scale of Social Competence* (Lemos & Meneses, 2000) that measured the Social Abilities, Behavioural Problems and Academic Competence and *Scale of Emotional Knowledge* (EACE), translated and adapted from the *Assessment of Children's Emotional Skills* (ACES; Schultz, Izard & Bear, 2002) which provides a global score of the Correct Emotional Perception.

The results almost disclose the absence of differences in the emotional knowledge and the social competence of children in regards to gender. On the other hand, the level of schooling of the mother, reveals to be a discriminative variable of the social-emotional functioning of children, influencing the associations between the emotional knowledge and the social functioning, more specifically the internalized problems. Also, the social abilities and the academic competence mediate the relation between the emotional knowledge and the acceptance of the peers. It seems that, it is in developing the relationships, through the social abilities, and in accomplishing the school tasks, through the academic competence, that children use its emotional knowledge, which results in the acceptance in the group of peers. The results of this study bring in excellent tracks for the development of future research and programs that aim at the promotion of the social adjustment.

## Résumé

La présente étude s'insère dans le domaine de la recherche sur les rapports sociaux avec les pairs et prétend apporter une contribution à l'élaboration d'une conception plus compréhensive des différents processus cognitifs, émotionnels et comportementaux, tels qu'ils sont conçus dans le Modèle Emotionnel, Cognitif et Comportemental des Prédicteurs de l'Acceptation par les Pairs (Mostow, Izard, Fine & Trentacosta, 2002).

Cent trente et un enfants, fréquentant le CE2, d'âge compris entre huit et neuf ans, ont participé à cette étude. Les participants se répartissaient de façon équilibrée quant au genre et à la scolarité des parents (évaluée par les années d'étude complétées).

En plus du *Questionnaire de Caractérisation de l'Enfant et du Contexte Familial*, les instruments suivants ont aussi été utilisés : un *Test Sociométrique* qui permet d'obtenir une note de Préférence Sociale, les *Echelles d'Évaluation de la Compétence Sociale* (Lemos & Menezes, 2000), lesquelles incluent une évaluation des Habilités Sociales, des Problèmes de Comportement et de Compétence Académique, ainsi que l'*Echelle d'Évaluation de la Connaissance Emotionnelle* (EACE), traduite et adaptée de *Assessment of Children's Emotion Skills (ACES ; Schultz, Izard & Bear, 2002)*, permettant l'obtention d'une note de Perception Emotionnelle Correcte.

Les résultats démontrent une quasi absence de différences entre les sexes, en termes de connaissance émotionnelle et de compétence sociale ; en revanche, le niveau de scolarité de la mère s'est avéré une variable discriminatoire du fonctionnement émotionnel des enfants, influant sur les rapports entre la connaissance émotionnelle et le fonctionnement social. Les habilités sociales et la compétence académique se sont révélées des variables médiatrices du rapport entre la connaissance émotionnelle et l'acceptation des pairs. Il nous semble que c'est au cours des rapports, par le biais de la compétence académique, que les enfants utilisent leur connaissance émotionnelle, aboutissant à l'acceptation au sein du groupe de pairs. Les résultats de cette étude fournissent d'importantes pistes pour le développement de futures recherches et programmes d'intervention visant la promotion de l'ajustement social.

Ao meus,  
*MIDISP's*

## **Agradecimentos**

Este será um espaço muito breve para um longo obrigado que quero fazer chegar a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para este projecto.

À Professora Doutora Orlanda Cruz, o meu sincero obrigada pela sábia orientação concedida ao longo deste projecto e pelo imenso apoio partilhado ao longo da minha caminhada profissional.

O meu agradecimento a todos os Professores envolvidos no Mestrado pelas aprendizagens proporcionadas e a todos os colegas pelo companheirismo.

Aos Professores Doutores David Schultz, Carrol Izard, George Bear e José Luís Pio Abreu o meu muito obrigado pela disponibilidade manifesta na partilha de materiais e informação essenciais a este estudo.

Um obrigado muito especial a todas as professoras envolvidas no estudo pela forma como prontamente se disponibilizaram para colaborar na recolha de dados e aos encarregados de educação que anuíram a participação dos seus educandos.

A todas as crianças que incansavelmente colaboraram neste estudo e nos enriqueceram com as suas partilhas, um imenso obrigado!

Aos colegas Susana Custódio e ao Vítor Teixeira, obrigada pelos bons momentos de “trabalho em equipa” e pelo apoio constante.

À Joana e à Rosa pela constante disponibilidade e preciosa colaboração na recolha de dados.

Ao João Pedro e à Andreia pela disponibilidade e expressividade “fotograficamente” partilhada.

A todos os Labirínticos obrigado pelo conceito de profissionalismo, apoio e amizade que me permitiram reforçar.

Aos meus colegas Graça Silva, Catarina Ribeiro e Carlos Peixoto que na etapa final deste trabalho compreenderam o meu cansaço e “reformularam” os meus desânimos.

Às minhas amigas Marta e Carla pela proximidade e amizade que este projecto reforçou.

À minha amiga Luísa, obrigada pelo partilhar dos nossos “gritos”!

Para toda a minha família um obrigado pelas vossas respostas de força e de ânimo aos meus “não posso ir”...

Aos meus pais, à minha irmã e aos meus sobrinhos obrigado pelo vosso carinho e encorajamento constante.

Aos meus sogros um muito obrigado por toda a disponibilidade e pelo *bom cuidar* do “nosso” Diogo.

Ao meu marido e ao meu filho muito obrigado pelos vossos abraços e pelos vossos sorrisos, sem eles este projecto não teria sido possível.

Bem hajam!

## ÍNDICE

<b>Introdução Geral</b>	1
<b>PRIMEIRA PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	
<b>Capítulo I - Competência Social</b>	
Introdução	5
1.Desenvolvimento Social	7
1.1.Três Primeiros Anos de Vida	7
1.2.Período Pré-Escolar	9
1.3.Período Escolar	10
2.Componentes da Competência Social	12
2.1. Comportamento Social	12
2.1.1.Habilidades Sociais	13
2.1.2.Problemas de Comportamento	14
2.1.3.Competência Acadêmica	15
2.2. Validação Social	17
3.Avaliação do Competência Social	18
3.1.Comportamento Social	18
3.2.Validação Social	19
4. Determinantes da Competência Social	23
4.1.Características Individuais da Criança	23
4.1.1.Gênero	23
4.1.2. Temperamento	24
4.2. Características Ambientais	26
4.3.Características Parentais	30
4.3.1.Padrão de Vinculação	30
4.3.2.Comportamentos Parentais	33
4.3.2.1.Monitorização Parental	33
4.3.2.2. Estilos Parentais	34
4.3.3.Cognições Parentais	36
5.Modelo de Processamento da Informação Social	38
<b>Capítulo II -Competência Emocional</b>	
Introdução	44
1.Desenvolvimento Emocional	44
1.1. Três Primeiros Anos de Vida	45

1.2. Período Pré-Escolar	47
1.3. Período Escolar	49
2.Componentes da Competência Emocional	51
2.1.Expressão Emocional	51
2.2. Regulação Emocional	52
2.3.Conhecimento Emocional	53
3.Avaliação da Competência Emocional	54
3.1.Conhecimento Emocional	55
4.Determinantes da Competência Emocional	56
4.1.Características Individuais da Criança	56
4.1.1.Gênero	56
4.1.2.Temperamento	58
4.2.Características Ambientais	60
4.3.Características Parentais	62
4.3.1.Afecto Emocional	62
4.3.2.Padrão de Vinculação	63
4.3.3.Comportamentos Parentais	63
4.3.4.Meta-Emoção	64
5.Teoria das Emoções Diferenciais	66

### **Capítulo III – Modelo Emocional, Cognitivo e Comportamental dos Preditores da Aceitação pelos Pares**

Introdução	73
1.Modelo Integrado dos Processos Emocionais e Cognitivos do Processamento da Informação Social	74
1.1.o papel do desenvolvimento cognitivo no processamento da informação social	74
1.2.o papel das emoções no processamento da informação social	75
1.3. etapas do processamento da informação social	77
1.4. a rejeição pares e o processamento da informação social	80
2. Modelo Emocional, Cognitivo e Comportamental dos Preditores da Aceitação pelos Pares	82

## **SEGUNDA PARTE – Estudo Empírico**

### **Capítulo IV – Apresentação do Estudo Empírico**

1.Âmbito Geral do Estudo	85
2.Objectivos do Estudo	86
3.Variáveis em Estudo	87
4.Hipóteses de Investigação	88
5.Método	90
5.1.Participantes	90
5.2.Instrumentos	92
5.2.1.Questionário de Caracterização da Criança e do Contexto Familiar	92
5.2.2. Assessment of Children's Emotion Skills	93
Primeiro Estudo-Piloto	95
Segundo Estudo-Piloto	95
5.2.3. Escala de Avaliação da Competência Social	96
5.2.4. Teste Sociométrico	97
Construção do Teste Sociométrico	98
Construção da Matriz Sociométrica	99
Identificação do Estatutos Sociométricos e Cálculo da Preferência Social	99
5.3.Procedimento	100
6.Procedimento de Análise de Resultados	102

### **Capítulo V – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS**

Introdução	103
1.Conhecimento Emocional	103
2.Comportamento Social	105
3.Aceitação pelos Pares	110
Caracterização Sociométrica dos Participantes	110
4.Conhecimento Emocional, Comportamento Social e Aceitação pelos Pares	112
5. Modelo Emocional, Cognitivo e Comportamental dos Preditores da Aceitação pelos Pares	116

## **Capítulo VI – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Introdução	119
1. Instrumentos	119
1.1. Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional	119
1.2. Escala de Avaliação da Competência Social	121
1.3. Teste Sociométrico	122
2. Influência das Variáveis Sócio-Demográficas	123
2.1. Idade e gênero	123
2.2. Escolaridade dos pais	126
3. Conhecimento Emocional, Comportamento Social e Aceitação pelos Pares	123
4. Modelo Emocional, Cognitivo e Comportamental dos Preditores da Aceitação pelos Pares	132
<b>Conclusão</b>	<b>133</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>138</b>

### **Anexos**

#### **Listagem dos Anexos**

**Anexo 1:** Caracterização das escolas do 1º ciclo do Ensino Básico e distribuição dos participantes pelas mesmas.

**Anexo 2:** Assessment of Children's Emotions Skills (ACES, Schultz, Izard & Bear, 2002)

**Anexo 3:** Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional

**Anexo 4:** Questionário de Caracterização da Criança e do Família

**Anexo 5:** Questionário Sociométrico: instruções e folhas de resposta.

**Anexo 6:** Carta de apresentação da investigação aos coordenadores das escolas.

**Anexo 7:** Carta de apresentação da investigação aos encarregados de educação.

#### **Listagem das Figuras**

**Figura 1:** Modelo familiar proposto por Conger e colaboradores (1992)

**Figura 2:** Modelo de Processamento da Informação social (Crick & Dodge, 1994)

**Figura 3:** Modelo Multissistemas de Activação da Emoção (Izard, 1993)

**Figura 4:** Modelo de Processamento da Informação Social revisto por Lemerise e Arsénio (2002)

**Figura 5:** Valores dos Betas obtidos nas três equações de regressão no teste do modelo mediador (VI- Conhecimento Emocional, VM - Habilidades Sociais e VD - Aceitação pelos Pares).

**Figura 6:** Valores dos Betas obtidos nas três equações de regressão no teste do modelo mediador (VI- Conhecimento Emocional, VM – Competência Académica e VD- Aceitação pelos Pares).

### **Listagem dos Quadros**

**Quadro 1:** Estilos Parentais (Baumrind, 1971, citado por Cruz, 2005)

**Quadro 2:** Estilos Parentais, Competências Sociais e Diferenças de Género.

**Quadro 3:** Caracterização dos participantes.

**Quadro 4:** Inter-Correlações entre as três escalas da EACE.

**Quadro 5:** Médias e desvios-padrão dos sentimentos correctamente sinalizados na EACE.

**Quadro 6:** Médias, desvios-padrão e valor de t em função do género dos participantes para o conhecimento emocional.

**Quadro 7:** Correlações entre o conhecimento emocional e a escolaridade dos pais.

**Quadro 8:** Inter-Correlações das escalas da ACS.

**Quadro 9:** Médias e desvios-padrão do comportamento social.

**Quadro 10:** Médias, desvios-padrão e valor de t em função do género dos participantes para o comportamento social.

**Quadro 11:** Correlações entre o comportamento social e a escolaridade dos pais.

**Quadro 12:** Caracterização dos participantes incluídos nos estatutos sociométricos, em função do género, da escolaridade da mãe do índice de preferência social.

**Quadro 13:** Correlações entre o conhecimento emocional, o comportamento social e a aceitação pelos pares, sem e com o controlo da variável escolaridade da mãe.

**Quadro 14:** Correlações entre o conhecimento emocional e o comportamento social, sem e com o controlo da variável escolaridade da mãe.

### **Listagem das Abreviaturas**

**NSE-** Nível Sócio Económico

**MPIS** - Modelo de Processamento da Informação Social (Crick & Dodge, 1994)

**TED** – Teoria das Emoções Diferenciais (Izard, 1991, 1993)

**ACES** – Assessment of Children's Emotions Skills (Schultz, Izard & Bear, 2002)

**PEC** - Percepção Emocional Correcta

**SSRS** – Social Skills Rating System (Greshan & Elliot, 1990)

**ACS** - Avaliação da Competência Social (Lemos & Meneses, 2002)

**EACE** – Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional



## INTRODUÇÃO GERAL

Desde muito cedo que o ser humano revela aptidões inatas, para comunicar com o mundo. As expressões faciais, o choro, os sons, os sorrisos, são os primeiros meios de interacção com o outro. Ao longo do seu desenvolvimento as interacções do indivíduo vão-se complexificando, surgindo em contextos diversificados e junto de vários interlocutores.

O relacionamento positivo com pares e a aceitação no seio deles tem vindo a ser considerado como um dos indicadores desenvolvimentais mais importantes. Estudos recentes revelam que as crianças que são aceites pelos pares tendem a apresentar melhor ajustamento escolar, níveis mais elevados de amizade e actuam em meios sociais mais ricos (Mostow, Izard, Fine & Trentacosta, 2002).

Os pares são apontados como os agentes de socialização que contribuem de forma única e específica para o desenvolvimento de aptidões, sentimentos e valores sociais (Almeida, 1997). O aparecimento do grupo de pares como uma estrutura de organização social estável está intimamente associada ao processo de escolarização e ao progressivo envolvimento e participação da criança nas actividades de grupo e no contexto escolar.

Adoptando uma perspectiva desenvolvimental uma das tarefas centrais do período escolar consiste no desenvolvimento de aptidões sociais que promovam a integração e a manutenção de relações sociais gratificantes com companheiros de idades aproximadas. O estudo da competência social entre pares, não carece de evidências empíricas, tal como refere Almeida (1997); inúmeros estudos sociométricos evidenciam que a aceitação pelos pares é um dos indicadores mais fiáveis do ajustamento psicológico na adolescência e na idade adulta. Os índices de aceitação e os dados comportamentais permitem-nos uma visão mais compreensiva do comportamento social da criança e uma previsão do impacto que este causa no grupo de pares.

Ao longo deste trabalho assumiremos uma visão integradora da aceitação pelos pares, na medida em que tentaremos identificar uma multiplicidade de determinantes que nos ajudam a compreender, explicar e prever a emergência de determinados padrões relacionais entre os pares na idade escolar. Simultaneamente

compreender as interligações que se estabelecem entre os diferentes determinantes e o modo como actuam, moldando a qualidade da relação com pares. Em síntese, para percebermos a qualidade das interações sociais das crianças teremos de identificar, não só os factores que as determinam, mas o modo como esse factores interagem entre si e a forma como cada criança num determinado momento do seu desenvolvimento processa a informação social.

Neste trabalho pretendemos sublinhar o papel activo que a criança assume ao longo do seu desenvolvimento, promovendo mudanças nela própria e nos seus contextos de vida. Tal como referem Belsy e Tolan (1981), a criança é produtora do seu desenvolvimento, estímulo, processador, agente, modelador e selector dos seus contextos porque ela é capaz de seleccioná-los.

A criança poderá ser definida como um estímulo social, uma vez que influencia aqueles que nela têm uma influência, envolvendo-se num processo de socialização recíproca. As suas características temperamentais, físicas e comportamentais determinam o comportamento dos seus interlocutores, nomeadamente os pais, os professores e os pares, e impacto que este produz na criança.

A criança é um processador da informação social e este processamento depende do seu desenvolvimento cognitivo e emocional. A maneira como a criança lê e compreende a realidade social, nomeadamente as expressões emocionais e os comportamentos sociais dos seus pares, depende da sua competência emocional e das suas capacidades cognitivas. Estas determinam a forma como a criança interpreta, organiza e integra a sua experiência de interação com os outros, definindo assim o seu funcionamento socio-emocional.

Face à constante presença da emoção nas interações sociais e no bem-estar do indivíduo, conhecer a natureza das relações que se estabelecem entre a competência emocional e a competência social é um objectivo central da Psicologia do Desenvolvimento.

Nos últimos anos têm vindo a ser desenvolvidas várias investigações que destacam o papel que a competência emocional assume na competência social das crianças (Saarni, 1999). Um corpo vasto de estudos suporta a premissa que o conhecimento emocional está associado à competência social e ao ajustamento

social a longo prazo (Block & Block, 1990; Caspi, 2000; Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000). As diferenças emocionais individuais assumem um papel importante na qualidade do funcionamento social (Eisenberg, Pidada & Liew, 2001). A identificação precoce de diferenças individuais que permitam melhor prever e compreender a adaptação social e comportamentos sociais relevantes constituiu um dos principais objectivos dos psicólogos clínicos e desenvolvimentalistas (Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman & Youngstrom, 2001), ao qual se associa este trabalho.

No decorrer do estudo empírico apresentado nesta dissertação pretendemos compreender a contribuição que o conhecimento emocional e os comportamentos sociais assumem no Modelo Emocional, Cognitivo e Comportamental dos Preditores da Aceitação pelos Pares (Mostow et al., 2002).

Na primeira parte deste trabalho pretendemos ao longo de três capítulos apresentar um enquadramento teórico-conceitual que nos permite identificar os principais factores, competências e processos que determinam a qualidade do relacionamento que crianças em idade escolar estabelecem com os seus pares.

No capítulo I, dedicado à Competência Social, iniciaremos com uma breve resenha desenvolvimental e destacaremos os principais factores individuais e ambientais que determinam o desenvolvimento social das crianças em idade escolar. Salientaremos a influência do nível socio-económico da família sobre a parentalidade e a forma como esta poderá afectar a qualidade dos comportamentos sociais e a aceitação social alcançada pela criança. Apresentaremos ainda algumas das metodologias de avaliação mais frequentemente desenvolvidas no âmbito da competência social. Finalizamos com a apresentação de um Modelo do Processamento da Informação Social (Crick & Dodge, 1994).

Ao longo do segundo capítulo debruçar-nos-emos sobre a Competência Emocional, identificando os principais marcos desenvolvimentais e destacando os principais determinantes. Salientaremos o papel que as componentes da competência emocional, nomeadamente o conhecimento emocional, assumem nas interações com pares. Finalizaremos com a apresentação da Teoria das Emoções

Diferenciais (Izard, 1991, 1993) que explicita os processos de activação das emoções que ocorrem ao longo das interacções sociais.

No terceiro capítulo apresentaremos o Modelo Emocional, Cognitivo e Comportamental dos Preditores da Aceitação pelos Pares (Mostow, et al., 2002) que nos permitirá compreender a contribuição que o conhecimento emocional e os comportamentos sociais assumem na qualidade das relações com pares.

A segunda parte desta dissertação apresenta o Estudo Empírico realizado e encontra-se estruturada em três capítulos. No capítulo IV é feita a apresentação dos principais objectivos do estudo, da metodologia desenvolvida. No capítulo V, faremos a apresentação e análise dos resultados. No capítulo VI serão discutidos os resultados do estudo no âmbito do plano de investigação traçado e da literatura pertinente.

Finalizamos com uma síntese das principais conclusões, identificando algumas limitações metodológicas e apresentando, nas considerações finais, breves sugestões para investigação futura.

## Capítulo I: COMPETÊNCIA SOCIAL

### Introdução

As relações com pares assumem um papel particularmente relevante no domínio da competência social na medida em que contribuem activamente para o desenvolvimento de um comportamento socialmente adaptado. A forma como a criança assume comportamentos sociais adaptados e inibe os comportamentos aversivos determina a qualidade das relações com pares (Crick & Dodge, 1994). De realçar a existência de uma relação de causalidade recíproca entre a competência social e o relacionamento entre iguais. Assim, a qualidade das relações entre pares é simultaneamente, uma *causa* e um *reflexo* da competência social.

Tal como referem Vaughn e Hogan (1990), a competência social é um constructo difícil de definir que inclui diferentes dimensões interrelacionadas, por isso, nenhuma dimensão por si permite caracterizar adequadamente a competência social. Estes autores encaram a competência social como um constructo multidimensional e interactivo que pressupõe *habilidades sociais eficazes, ausência de comportamentos inadaptados, relações positivas com os outros e cognição social apropriada à idade*. A competência social poderá ser operacionalizada como um conjunto de competências sócio-cognitivas e de regulação emocional que ajudam as crianças a seleccionar e a envolver-se em comportamentos sociais e a ajustar-se de forma adequada às diferentes situações (Bierman, 2004). Neste sentido um indivíduo que é capaz de formular objectivos pessoais adequados a um determinado contexto e de implementar estratégias para os alcançar mostra-se socialmente competente (Marques, Cruz & Lopes, 1996).

É importante referir que a relação com pares parece constituir um importante aspecto do funcionamento social e das relações sociais, tornando-se um elemento fundamental do desenvolvimento da competência social de uma criança (Quinton, Pickles, Maughan & Rutter, 1993). Em síntese, é no contexto das relações com pares que poderemos compreender o desenvolvimento das competências sociais.

Tal como refere Meneses (2000), o conceito “relação com pares” é genérico, caracterizando as interações que são semelhantes quanto à idade e/ou nível de

desenvolvimento. De forma a compreendermos a importância que estas relações assumem no desenvolvimento da competência social será importante conhecer os seus diferentes níveis de complexidade. Assim teremos em primeiro lugar, o **indivíduo** como referência central, num segundo nível as **interacções**, no nível seguinte as **relações** e finalmente os **grupos** (Rubin, Bukowisk & Parker, 1998). Este modelo de complexidade social, realça a existência de uma influência mútua entre os diferentes níveis. Assim as dificuldades que o indivíduo possa experienciar, nos níveis mais básicos da hierarquia, vão certamente condicionar o sucesso nos níveis mais elevados, nomeadamente no grupo (Rubin, et al., 1998).

A **interacção** constituiu um dos níveis mais simples do modelo conceptual apresentado por Rubin et al. (1998) acerca da complexidade social. De realçar que a forma e a trajectória das interacções é determinada pelo cariz das relações em que estas decorrem, pelas características do indivíduo e pelo objectivo por ele apontado para a interacção. A compreensão que o indivíduo tem dos sentimentos do outro, e da situação social em que a interacção decorre, é de igual forma determinante. Não podemos esquecer que as condições ecológicas (físicas e humanas) condicionam o guião dessas interacções (Rubin, et al., 1998).

Muito frequentemente, estas interacções prolongam-se e dão origem às relações. O terceiro nível de complexidade - **relação** - envolve uma sucessão de interacções entre duas pessoas que se conhecem. As relações são determinadas pelas interacções anteriormente partilhadas e pela expectativa que cada um tem acerca das interacções futuras (Rubin, et al., 1998). A natureza destas relações é definida essencialmente pelas características dos seus elementos e das interacções. A longo prazo, as relações serão influenciadas pela história das interacções que foram sendo estabelecidas desde o início da relação.

Por sua vez, as relações decorrem muitas vezes no seio do **grupo**; assim, os grupos podem ser definidos como redes de interacções com fronteiras mais ou menos definidas (Rubin, et al., 1998). De realçar, que os grupos são mais do que um aglomerado de relações; o grupo tem propriedades próprias e desenvolve processos específicos, como a organização hierarquizada, definindo o tipo de relações e interacções desejadas (Rubin, et al., 1998).

Ao longo deste capítulo apresentaremos de uma forma breve as principais etapas desenvolvimentais da competência social até à idade escolar. Caracterizadas as componentes da competência social (comportamento e validação social) e as principais metodologias de avaliação neste domínio, será apresentada uma breve abordagem sobre os determinantes da competência social. Finalizaremos com a apresentação do Modelo de Processamento da Informação Social de Crick e Dodge (1994)

## **1.DESENVOLVIMENTO SOCIAL**

Desde os primeiros meses de vida até à idade escolar, é possível identificar marcos tanto ao nível das interacções (mudanças na frequência e em formas específicas de comportamento), das relações (alterações na qualidade das amizades e nos padrões de envolvimento) e dos grupos (alterações nas configurações e nos graus de envolvimento), como iremos constatar de seguida.

### **1.1.Os Três Primeiros Anos de Vida**

Estudos desenvolvidos durante o primeiro ano de vida revelam que muito precocemente as crianças iniciam as suas interacções sociais. Aos dois meses os bebés despertam para a presença dos pares e envolvem-se em mútuos olhares fixos (Eckerman, 1979; Rubin, et al., 1998). Aos três meses, aumentam os olhares dirigidos ao outro, os sorrisos, as vocalizações e as brincadeiras, são mais apropriadas e contingentes às respostas e imitações dos seus parceiros. Os primeiros comportamentos de imitação estão focados nos objectos, esta é a primeira evidência de partilha entre pares, constituindo a base da cooperação da actividade de grupo (Mueller & Silverman, 1989; Rubin, et al., 1998). Entre os seis e os nove meses os bebés dirigem olhares, vocalizações e sorrisos para o outro, revelando interesse social (Vandell, Wilson & Buchanan, 1980).

Durante o primeiro ano de vida, emergem competências sociais importantes, que Rubin e colaboradores (1998), sintetizam da seguinte forma: a) aparente intencionalidade no direccionar dos sorrisos, do franzir de sobrelhas e dos gestos para os seus parceiros; b) uma observação cuidada dos pares, com revelação clara

de um interesse social e c) resposta em consonância com os padrões de comportamento apresentado pelos seus companheiros de brincadeira.

No segundo ano de vida, emerge a locomoção e surgem as primeiras palavras, permitindo uma complexificação do sistema de comunicação da criança. O tempo de interação com os pares aumenta e as brincadeiras começam a desenvolver-se à volta de determinados temas (Rubin, et al., 1998). O jogo característico deste período, envolve a troca mútua de olhares e a imitação mútua de comportamentos, estabelecendo as bases para posteriores trocas cooperativas envolvendo objectos (Howes & Matheson, 1992). As acções sociais são agora produzidas em resposta ao comportamento do outro.

Rubin e colaboradores (1998), resumiam as principais aquisições sociais deste período da seguinte forma: (a) capacidade para coordenar o seu comportamentos com a actividade do parceiro; (b) imitação da actividade dos pares e tomada de consciência que é imitado, (c) aparecimento do *turn-taking*, (d) comportamento de ajuda e de partilha e (e) capacidade para responder apropriadamente às características dos seus pares.

Para além da complexidade comportamental que as crianças manifestam, entre os dois e três anos e meio de idade; elas revelam uma tendência clara para estar com os outros e uma preferência dirigida para alguns pares com quem partilham algumas características (Rubin, et al., 1998). Estas preferências selectivas, revelam que a criança está preparada para estabelecer relações com os seus pares, como veremos em seguida.

Vários autores defendem que as crianças entre os dois e os três anos e meio de idade, são capazes de estabelecer relações recíprocas com os seus pares. No seio destas relações as crianças desenvolvem trocas mútuas de afectos e comportamentos positivos, mas também negativos (Rubin, et al., 1998). É neste período que surgem as zangas e os conflitos, desencadeados sobretudo por disputas da posse do objecto (Durkin, 1995).

Neste período surgem também relações diádicas marcadas por uma tonalidade predominantemente positiva, os amigos. Podemos considerar que estas crianças são capazes de desenvolver relações de amizade, embora sem a conotação psicológica, que em anos posteriores atribuímos ao conceito de amizade. Assim, propomos uma nova definição de amizade, que se adeque às relações diádicas desenvolvidas pelas crianças durante este período. Vandell e Muller (1980)

defendem que nesta idade os amigos são aqueles com quem a criança desenvolve mais interacções positivas. Apesar das amizades desenvolvidas ao longo deste período terem um cariz diferente daquelas que a criança irá desenvolver em anos posteriores, elas constituem a sua base (Rubin, et al., 1998).

Finalmente, chegamos ao nível social mais complexo, o grupo que não é ainda muito visível nesta faixa etária. No entanto alguns autores (Legault & Strayer, 1990; Rubin, et al., 1998), observaram já nesta faixa etária alguns sinais de hierarquia em grupos pequenos. Constataram que as crianças parecem investir mais e prestar mais atenção aos pares que estão no seu grupo. As observações desenvolvidas revelam ainda que algumas crianças parecem investir mais no seu grupo do que outras, o que poderá constituir um indicador das diferenças de popularidade a observar em grupos futuros (Rubin, et al., 1998).

## **1.2.Período Pré-Escolar**

Entre os dois e os cinco anos, ocorrem muitas transformações desenvolvimentais, nomeadamente no domínio social. Só ou acompanhada, a criança tende a envolver-se em actividades sensorio-motoras, a fazer construções com blocos ou mesmo a envolver-se em actividades lúdicas realizadas com pares (Rubin, et al., 1998).

O jogo dramático, bem como os jogos estruturados por regras aumentam significativamente, ao longo deste período pré-escolar. O jogo dramático desempenha funções importantes no desenvolvimento social da criança: a) promove a mestria da comunicação de significados, b) proporciona na criança um sentimento de segurança que lhe permite explorar questões acerca da intimidade e da confiança (Howes, 1992) e c) fornece à criança oportunidades de aprendizagem do controlo, do compromisso, da tomada de perspectiva e de comportamentos interpessoais competentes (Garvey, 1974; citado por Rubin, et al., 1998).

Em síntese, à medida que o jogo dramático se vai tornando mais interactivo, vai envolvendo funções psicológicas mais sofisticadas, fornecendo assim à criança oportunidade para desenvolver as suas capacidades comunicativas. Durante o jogo dramático, a criança terá de negociar regras, papéis que irá desempenhar nas histórias temáticas, cujo conteúdo será discutido com os pares (Goncu, 1993).

No período pré-escolar as crianças revelam já preferências claras por determinados pares, comportando-se de uma forma diferenciada com os amigos, com quem desenvolvem mais comportamentos pró-sociais. O primeiro indicador de atracção social é sustentado pelas trocas, pela complementaridade nos jogos e pela mutualidade na direcção do afecto (Hartup, 1992).

No entanto, é também com os amigos que a criança trava mais conflitos, e com eles encontra resoluções igualitárias dos mesmos. Esta dimensão dos conflitos na idade pré-escolar revela algumas peculiaridades, já que durante os conflitos as crianças tendem a afastar-se e a revelar uma hostilidade acentuada, para se aproximarem logo após à resolução igualitária do mesmo (Rubin, et al., 1998).

Tal como referimos anteriormente, neste período as crianças identificam de uma forma consistente o seu melhor amigo, e este tende a ser facilmente identificado pelos adultos (pais, educadoras, etc.). É com o seu melhor amigo que a criança em idade pré-escolar passa grande parte do seu tempo, desenvolvendo trocas sociais positivas e negativas (Rubin, et al., 1998).

A maioria dos estudos com grupos de pares no período pré-escolar, centra-se na dimensão estrutural do grupo, nomeadamente na hierarquia de dominância existente (Markovits & Strayer, 1982). Vários autores têm vindo a constatar que esta hierarquia de dominância tende a ser estável e desempenha um papel importante no funcionamento do grupo pré-escolar, determinando por exemplo, quem será o vencedor no decorrer de um conflito e contribuindo assim para diminuição da frequência de comportamentos agressivos (Rubin, et al., 1998).

Embora neste período a hierarquia de dominância revele apenas a capacidade que a criança tem para lutar pelos objectos (e não podemos esquecer que a posse do objecto é um dos objectivos das crianças desta faixa etária) é possível, predizermos que a criança posicionada no topo desta hierarquia, tenderá a desenvolver um relacionamento interpessoal positivo com os seus pares (Rubin, et al., 1998).

### **1.3.Período Escolar**

Tal como vimos anteriormente, a hostilidade e a agressão caracterizam as relações dos grupos de pares no período pré-escolar. Ao longo da idade escolar, esta agressividade deixa de ser física e instrumental, passando a ser predominantemente verbal (Coie & Dodge, 1988).

Ao longo deste período o jogo dramático, bem como o jogo das lutas, vão desaparecendo, dando lugar a jogos com regras formais ou informais e actividades orientadas por adultos.

As crianças desta faixa etária, revelam-se preocupadas com a aceitação que cada um tem entre os seus pares, sendo este um dos temas de conversa (Parker & Gottman, 1989). Particularmente, as raparigas conversam acerca de romances reais ou imaginários, sendo que estas conversas resultam muitas vezes em discussões e conflitos (Teasley & Parker, 1995; Rubin, Bukowisk, & Parker, 1998).

Ao longo deste período, a compreensão que as crianças têm de amizade vai-se alterando. No início da escolaridade as crianças, apresentam ainda uma concepção muito instrumental de amizade, muito centradas no aqui e agora; posteriormente passam a enfatizar mais os aspectos psicológicos, como a empatia, em detrimento das dimensões mais concretas, como a partilha de objectos, a proximidade física, etc.. As concepções de amizade que as crianças vão desenvolvendo reflectem a transição que estas efectuam do concreto para o abstracto (Rubin, et al., 1998). Segundo Hartup (1992), o início da compreensão da amizade aparece antes da idade escolar, a amizade parece ser definida tendo em conta os passatempos comuns e a reciprocidade concreta. Mais tarde, as crianças esperam dos amigos uma compreensão mútua, lealdade e confiança. As crianças mais velhas, acreditam também que um amigo é alguém com quem tem o compromisso de gerir o conflito e este conflito pode fortalecer a sua relação (Hartup, 1992).

As relações que se estabelecem ao longo deste período escolar, parecem ser mais estáveis e recíprocas. Por volta dos 11 anos, os amigos íntimos ou mais próximos, tendem a aumentar (Epstein, 1986; Rubin, et al., 1998) e a apresentar características similares (idade ou sexo). Contrariamente ao que se verificava na idade pré-escolar, os conflitos durante a idade escolar não são mais frequentes entre as crianças que têm relações de amizade. À semelhança do que acontecia no grupo etário anterior, a resolução dos conflitos tende ser equitativa. No entanto, os amigos tendem mais (do que os não amigos), a resolver os seus conflitos de forma a preservar o seu relacionamento (Hartup, 1992).

Newcomb e Bagwell (1995) realizaram uma meta-análise, no decorrer da qual tiveram oportunidade de constatar que as crianças em idade escolar, tendem a comportar-se de uma forma mais positiva com os amigos do que com outros pares,

manifestando face aos primeiros uma maior reciprocidade afectiva, uma maior intensidade emocional e níveis superiores de compreensão social.

Em síntese, fazer amigos e manter relações de amizade, é sem dúvida, a aquisição mais significativa desta etapa no domínio social. As crianças passam muito tempo, envolvidas a cumprir estes objectivos, mas a importância destas experiências transcende o tempo nelas despendido. Estas relações fornecem à criança oportunidades de socialização a que ela não teria acesso por si só, sobretudo o que diz respeito à regulação mútua e a resolução de conflitos (Hartup, 1992).

Ao longo deste período surgem espontaneamente grupos normalmente constituídos por três a nove elementos que voluntariamente se integram no grupo. Todos partilham uma determinada característica, como o sexo, a idade, a etnia, etc. (Crockett, Losoff & Peterson, 1984). Ao longo deste período, as crianças revelam uma grande preocupação quanto à popularidade que tem ou pensam ter, junto do seu grupo de pares (Parker, Rubin, Price & DeRosier, 1995), sendo este um critério importante na organização dos grupos.

Vários estudos desenvolvidos no âmbito da popularidade realçam que as crianças aceites pelos pares tendem a apresentar um melhor ajustamento escolar, a estabelecer amizades mais significativas e actuam em meios sociais mais ricos do que as menos populares (Mostow, et al., 2002). Assim, a aceitação pelos pares surge como um dos melhores indicadores do funcionamento social da criança em idade escolar.

## **2.COMONENTES DA COMPETÊNCIA SOCIAL**

Segundo Asher (1990) existem dois indicadores que parecem determinar a competência social das crianças. Um deles refere-se à qualidade do *comportamento social* exibido pela criança em determinado contexto social e um outro ao estatuto social que a criança adquire no grupo de pares, o estatuto sociométrico.

Apesar da aceitação pelos pares e do comportamento social serem ambos utilizados como indicadores da competência social das crianças, trata-se de duas medidas distintas. Tal como referem Crick e Dodge (1994), o comportamento social é uma “acção da criança” e a avaliação sociométrica é uma “reacção à criança”. No

entanto estas duas dimensões afectam-se mutuamente, por exemplo, a pertença a um estatuto sociométrico baixo, poderá fragilizar as auto-percepções e estas comprometerem a eficácia do comportamento social manifesto.

Em seguida abordaremos cada um destes indicadores, começando com os elementos do comportamento social e seguindo com a validação social dos mesmos manifesta através da aceitação pelos pares.

## **2.1.Comportamento Social**

A componente comportamental da competência social é encarada como um constructo multidimensional e interactivo que integra três componentes: habilidades sociais eficazes, ausência de comportamentos indaptados e níveis de realização académica apropriados à escolaridade. Abordaremos o contributo que cada uma destas componentes assum no ajustamento social da criança.

### **2.1.1.Habilidades Sociais**

A competência social apesar de encarada como sinónimo de habilidades sociais, trata-se de conceitos distintos. Segundo Vaughan e Hogan (1990) a competência social reflecte um julgamento social acerca da qualidade geral do desempenho do indivíduo numa dada situação, enquanto que o conceito de habilidade social resulta de uma perspectiva comportamental, sustentada na asserção de que as habilidades são específicas e identificáveis, constituindo-se como o alicerce do comportamento social.

Durante as décadas de 50 e 60 as habilidades sociais eram avaliadas a partir de unidades comportamentais concretas, como por exemplo, o contacto ocular estabelecido com o interlocutor ou o sorriso. Posteriormente, as habilidades sociais começaram a ser consideradas como comportamentos mais globais e actualmente as definições integram já pensamentos e sentimentos. No âmbito da avaliação das habilidades sociais, as observações comportamentais directas do indivíduo deram lugar a instrumentos auto-referenciados provenientes de diferentes informantes, como teremos oportunidade de constatar ao longo do trabalho.

No decorrer dos trabalhos desenvolvidos no âmbito das habilidades sociais têm sido apresentadas inúmeras definições, destacando-se entre estas um denominador comum que é a existência de um conteúdo comportamental e a obtenção de reforços. Face à inexistência de uma definição consensual das habilidades sociais (Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 1987) destacam-se as suas principais características: a) são os comportamentos adquiridos fundamentalmente através da aprendizagem, b) integram os aspectos verbais e não verbais; c) incluem iniciativas e respostas efectivas e adequadas; d) implicam o reforço social; e) têm uma natureza recíproca e heterogénea, f) dependem das características do meio e g) estão orientadas para a consecução de objectivos. As habilidades sociais assumem funções importantes no desenvolvimento social, de entre as quais Monjas (1993) destaca a aprendizagem da reciprocidade, a adopção de papéis, o controlo das situações, a promoção de comportamentos de cooperação e de regulação de conduta, o apoio emocional e a aprendizagem do papel sexual.

De realçar o papel crucial que as habilidades sociais assumem no percurso desenvolvimental da criança, na medida em que influenciam a sua adaptação social, emocional e académica (Michelson, et al., 1987).

### **2.1.2. Problemas de Comportamento**

Destacaremos agora uma outra dimensão da competência social o ajustamento comportamental, manifesto através de problemas de comportamento internalizados e/ou externalizados.

O primeiro grupo de problemas, também designados por distúrbios sobrecontrolados ou problemas emocionais caracterizam-se por uma regulação contínua da acção mediante os valores e os controlos introjectados, comprometedor da compreensão e da exploração (Lemos, 1997). Os *problemas internalizados* manifestam-se através de um conjunto de sintomas como a timidez, o isolamento social, a ansiedade, as perturbações somáticas, a tristeza e o humor deprimido.

Os comportamentos hostis, a agressividade, a impulsividade, o desafio e comportamentos anti-sociais são os sintomas que caracterizam os *problemas externalizados*. Estes são o resultado de capacidades de regulação inadequadas, que impedem a internalização e o desenvolvimento de um sistema de valores que

orienta o comportamento da criança, sendo esta governada pelas suas próprias necessidades (Lemos, 1997). A literatura subdivide as perturbações do subcontrolo em três subgrupos: problemas de atenção, comportamento agressivos e de oposição. No primeiro subgrupo encontramos os comportamentos impulsivos e os problemas de atenção, nomeadamente o distúrbio hiperactivo de défice de atenção (DHDA). Apesar dos comportamentos desafiantes, agressivos e anti-sociais pertencerem a outra categoria, vários estudos mostram que podem coexistir com a hiperactividade. De salientar que todos os comportamentos acima referidos traduzem-se um conflito com o ambiente exterior e com os seus interlocutores, sendo por isso, mais facilmente identificadas pelos professores e pais do que as perturbações internalizadas. Estas últimas são mais frequentes nas meninas e a prevalência das perturbações externalizadas é maior entre os rapazes. Acresce referir que os distúrbios de sobrecontrolo são menos persistentes do que os problemas externalizados (Prior, 1996).

A literatura evidencia a importância do ajustamento comportamental no desenvolvimento social e destaca a relação entre os problemas do comportamento e a sub-realização académica; embora não seja clara a direcção desta relação, o seu estabelecimento parece acontecer ainda na idade pré-escolar (Hinshaw, 1992). Os distúrbios de subcontrolo estão associados à uma sub-realização académica, sendo com o DHDA que se estabelece uma associação mais forte (Meneses, 2000).

Existe um corpo de estudos que evidencia a co-ocorrência de problemas internalizados e académicos (Prior, 1996). Um aluno que não cumpre as suas tarefas académicas com sucesso, é frequentemente criticado pelos professores e pais, desenvolvendo percepções pessoais negativas comprometedoras da sua auto-estima e auto-confiança. O insucesso escolar continuado levará a uma fragilização emocional e motivacional, conduzindo a uma indiferença face à aprendizagem ou mesmo a uma recusa face às tarefas escolares (Meneses, 2000).

### **2.1.3. Competência Académica**

Embora os efeitos do meio social e dos factores afectivos tenham vindo a ser investigados (Bloom, 1989), não tem sido analisada a relação existente entre a competência social e a académica. Na década de 70 constitui-se um corpo de informação relevante para a compreensão da realização académica, nomeadamente

da motivação escolar. Desde então a investigação na psicologia da educação tem vindo a investir cada vez mais na competência académica segundo uma perspectiva multidimensional, pois uma interpretação centrada exclusivamente na dimensão cognitiva não se mostrava eficaz. Uma vez que a atitude face à aprendizagem, o autoconceito e a motivação assumem uma forte influência na realização académica (Zsolnai, 2002).

No período escolar a criança tem que dar resposta a tarefas exigentes, tanto no domínio interpessoal como no académico. Tal como referem Lopes e Cruz (1998), relativamente às crianças que apresentam problemas na prestação académica, parece existir uma considerável evidência de que elas falham nas relações interpessoais, surgindo no grupo das “menos escolhidas” pelos pares aquando das avaliações sociométricas. A percepção que os professores e os pares desenvolvem acerca da prestação académica constitui-se como um preditor da aceitação social (Fox, 1989).

Um estudo desenvolvido por Ladd, Kochenderfer e Colenan (1997) sugerem que as crianças que no início da escolaridade apresentam níveis elevados de investimento académico tendem a ter um número mais alargado de amigos dentro da turma. Talvez estas crianças que se envolvem activamente nas tarefas escolares sejam vistas pelos pares como fonte de ajuda e orientação, colocando-se assim numa posição favorável para o estabelecimento de relações de amizade (Ladd, et al., 1997). Algumas investigações indicam que o relacionamento com pares contribui para um maior ajustamento escolar (Ladd, et al., 1997), enquanto que outras defendem que é o ajustamento académico que determina a qualidade das relações com pares; é por isso, difícil encontrar um esquema que explicita a relação existente entre a competência académica e a relação com pares (Frase, Galinsky, Smokowski, Day, Terzian, Rose & Guo, 2005).

Em síntese, os resultados produzidos acerca da relação existente entre o nível de aceitação pelos pares e a competência académica não são conclusivos, pois a primeira componente desta função – a aceitação pelos pares - parece ser influenciada por outras componentes do funcionamento social, nomeadamente as habilidades sociais e os problemas de comportamento (Zsolnai, 2002).

## 2.2. Validação Social

Estudos recentes revelam que a aceitação pelos pares contribui de forma positiva e significativa para o funcionamento social da criança (Fraser et al., 2005). A aceitação pelos pares refere-se à relação que as crianças estabelecem com o seu grupo de pares, nomeadamente com a turma, sendo definida em função dos sentimentos do grupo e do grau de consensualidade registado nesses sentimentos. Investigações mostram que a representação de aceitação determina a qualidade das interações estabelecidas com os membros do grupo e o acesso às actividades (Ladd, et al., 1997). A turma tende a comportar-se positivamente face às crianças aceites e tende a ser punitiva face aos pares não aceites, impedindo-os de aceder às actividades do grupo e de desenvolver um sentimento de pertença (Ladd et al., 1997). No contexto escolar, as relações com os pares podem ser uma fonte importante de suporte e de aprendizagem, ou pelo contrário, uma fonte de angústia pela continuidade da não-aceitação. Assim, a forma como as crianças assumem comportamentos sociais adaptados e inibem os seus comportamentos aversivos parece determinar a popularidade alcançada no grupo de pares (Crick & Dodge, 1994).

Ao longo da pesquisa da investigação desenvolvida constatamos que a *aceitação pelos pares*, a *agressividade face aos pares* e o *isolamento* no relacionamento com pares, são frequentemente utilizados como indicadores de desajustamento social (Parker & Asher, 1993). Os resultados mostram que as crianças que são rejeitadas pelos pares, que manifestam frequentemente comportamentos agressivos, ou que tendem a isolar-se durante as interações com os pares, revelam-se socialmente desajustadas (Crick & Dodge, 1994). Investigação recentemente desenvolvida constata que os défices de habilidades sociais, os problemas de comportamento e a atenção negativa do professor determinam a aceitação que a criança poderá alcançar no grupo de pares (Zsolnai, 2002).

As características acima referenciadas têm assumido uma importância central nas últimas décadas, pois funcionam como preditoras do futuro ajustamento social das crianças (Parker & Asher, 1993). Em síntese, o ajustamento comportamental, escolar e as interações positivas com o grupo de pares constituem preditores significativos de uma boa adaptação em subseqüentes períodos de desenvolvimento.

### **3.AVALIAÇÃO DAS COMPONENTES DA COMPETÊNCIA SOCIAL**

Tal como já tivemos oportunidade de referir, o cariz multidimensional subjacente à competência social dificulta a sua definição e operacionalização. Ao longo da revisão bibliográfica constata-se uma tendência para delimitar os componentes essenciais do construto e evidenciar aspectos que nos permitam perceber como é que a criança beneficia das interacções sociais. Segundo a organização proposta por Rose Krasnor, Rubin, Booth e Coplan (1996) a investigação desenvolvida neste âmbito tem vindo a colocar a tónica na avaliação da eficiência social e na qualidade das interacções sociais.

A avaliação da eficiência social segue uma abordagem predominantemente funcional, em que os alvos da avaliação são as aptidões sociais que permitem à criança atingir os seus objectivos na interacção social. A avaliação da qualidade das interacções sociais acentua a componente adaptativa necessária à adequação das estratégias e dos objectivos sociais da criança e à especificidade situacional e contextual, sem a qual a criança dificilmente alcança a aceitação social (Almeida, 1997).

Acresce referir que no decorrer do período escolar não podemos esquecer a necessidade de associar a competência social ao contexto escolar e a metas desenvolvimentais no domínio interpessoal e académico, que constituem critérios na avaliação do comportamento social competente (Consortium for Promotion of Social Competence School Based, 1996, cit in Almeida, 1997).

#### **3.1. Comportamento Social**

Tal como já foi referido as medidas de competência social incluem medidas comportamentais ou de aptidão da criança, sendo necessário recorrer a avaliações dos professores, dos pais e dos pares para que se possa formular um juízo sobre a sua competência social. Na continuidade desta premissa, Grensham e Elliot (1990) propõem um sistema de avaliação dirigido a pais e professores, constituído por três

escalas: Escala das Habilidades Sociais, Escala de Problemas de Comportamento e a Escala da Competência Académica<sup>1</sup>.

As diferenças de competência social podem ser avaliadas através das escalas preenchidas pelos professores ou pelos pais das crianças. Estas escalas incluem tipicamente itens acerca das habilidades sociais e comportamentos que se integram na competência social. A maioria das escalas de habilidades sociais integradas em instrumentos que visam avaliar a competência social, é construída para o contexto escolar com o objectivo de o professor julgar os comportamentos sociais do aluno na sala de aula (Gresham & Elliot, 1990).

### **3.2. Validação Social**

A competência social também poderá ser analisada através da popularidade e da aceitação pelos pares (Leppanem & Hietanen, 2001). As avaliações sociométricas pelos pares surgem como uma das medidas do funcionamento social mais citadas. Estas traduzem um juízo acerca da qualidade da integração social no grupo de pares (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982) e simultaneamente permitem conhecer as relações afectivas entre os membros do grupo. De realçar que existem várias evidências empíricas que validam a informação recolhida no grupo de pares como um óptimo indicador do ajustamento social a longo prazo (Parker & Asher, 1993) e como uma medida extremamente fiel tanto na idade pré-escolar como na escolar (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990). Acresce ainda referir que as medidas de avaliação sociométrica *“correspondem às perspectiva que as próprias crianças têm das suas relações umas com as outras, sem dependerem de informações fornecidas por adultos ou ainda através de avaliadores externos”* (Almeida, 1997, p.279). Ao contrário das escalas de competência social preenchidas pelos adultos, as medidas de popularidade não fornecem informações directas acerca do comportamento social da criança (Cavell, 1990). A popularidade reflecte o impacto do comportamento social entre os pares, através das nomeações por estes realizadas.

De entre os métodos aplicados na avaliação sociométrica, destacamos os métodos nominais pois têm mostrado bons índices de validade concorrente e

---

<sup>1</sup> Este instrumento de avaliação foi utilizado na nossa investigação empírica e como tal, será apresentado em pormenor mais à frente.

preditiva com medidas da observação do comportamento social, capacidades sócio-cognitivas e outros critérios externos, como o rendimento escolar (Almeida, 1997). Nestes métodos pede-se às crianças que indiquem um número limitado de colegas que preferem e não preferem para brincar ou trabalhar; a combinação destas duas dimensões permite identificar as crianças populares e as rejeitadas.

Coie e colaboradores (1982) apresentam pela primeira vez aquele que viria a ser reconhecido como o modelo padronizado e bidimensional do estatuto que define a aceitação e a rejeição através de pontuações normalizadas de nomeações preferências (“mais gostado”) e rejeições (“menos gostado”) que cada criança recebeu e usam estes valores para determinar o impacto social (ou visibilidade) e a preferência social (ou popularidade). Posteriormente, este modelo foi ligeiramente modificado e os critérios específicos definem cinco estatutos sociométricos: *populares, rejeitados, negligenciados, controversos e médios* (Coie & Dodge, 1983, 1988).

De acordo com a tipologia proposta, as crianças *populares* recebem muitas nomeações positivas e poucas ou nenhuma negativas. Pelo contrário, as *rejeitadas* só ocasionalmente recebem escolhas positivas, mas recebem muitas escolhas negativas. As crianças *controversas* podem receber tantas negativas como positivas, ou seja, podem ser simultaneamente rejeitadas por alguns pares e preferidas por outros. As crianças *negligenciadas* recebem poucas nomeações, tanto positivas (preferências) como negativas (rejeições). Acresce referir que a padronização dos resultados permite ainda identificar um quinto estatuto sociométrico, o *médio*, que é usado como comparação com grupos extremos, estimando neste caso as suas características com intermédias (Coie, et al., 1982). Tal como refere Meneses (2000), quanto mais extremo é o estatuto social da criança, mais este tende a ser estável ao longo do desenvolvimento, assim as crianças populares e rejeitadas tendem a manter os respectivos estatutos sociométricos. As mudanças que se operam nestes grupos sociométricos raramente se traduzem numa inversão, isto é, raramente as crianças populares passam a rejeitas e vice-versa; quando as crianças rejeitadas e as populares alteram o seu estatuto sociométrico é normalmente no sentido de integrar o grupo dos médios. Relativamente, à estabilidade dos estatutos sociométricos acrescentamos os controversos e os negligenciados como os menos estáveis (Terry & Coie, 1991).

Quanto aos correlatos desenvolvimentais dos vários estatutos, podemos dizer que as crianças **rejeitadas**, o grupo mais frequentemente estudado, é caracterizado por agressividade, violação de regras, hiperactividade e disruptividade (Coie, et al., 1990; Rubin et al., 1998). Volling, Mackinnon-Lewis, Rabiner e Baradan (1993), verificaram que estas crianças são descritas pelos pares como sendo mais infelizes e como sendo aquelas que iniciam mais brigas. A agressão e os comportamentos disruptivos parecem estar associados à rejeição, sobretudo nos rapazes (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990; Rubin, et al., 1998). Aquilo que as diferencia dos médios e dos controversos, não são os índices de agressão mas o facto desta coexistir com uma ausência de competências pró-sociais, que os impede de estabelecer relações positivas com os pares (Dodge, 1983). Verifica-se que estas crianças apresentam, no início do estabelecimento de relações sociais, elevados níveis de procura de contactos. No entanto, elas são na maior parte dos casos, afastadas pelos seus colegas, diminuindo progressivamente o número e a frequência dos contactos (Dodge, 1983). As crianças rejeitadas, sobretudo as raparigas, apresentam elevados índices de isolamento social, que surgem como resultado da rejeição e não como causa (Rubin et al., 1998). Em síntese, vários autores indentificam dois subgrupos de crianças rejeitadas: as **rejeitadas/agressivas** e as **rejetadas/não agressivas** caracterizadas por elevados índices de isolamento (Volling et al., 1993).

As **crianças negligenciadas**, raramente se envolvem em comportamentos antisociais. Os pares não as encaram como agressivas mas apenas como tímidas (Dodge, 1983) e/ou tristes (Volling, et al., 1993). São crianças que evitam também as relações díadicas, o que pode sugerir uma certa dificuldade em estabelecer relações de maior profundidade (Dodge, Coie, Pettit, & Price, 1990; Rubin, et al., 1998). No entanto, também se verificou que estas crianças quando colocadas em grupos novos, podem acabar por estabelecer relação mais adequadas e atingir até estatutos mais elevados. Mesmo nessas situações, elas continuam a ser as crianças que apresentam menores índices de agressividade (Coie, et al., 1990). De salientar que este grupo é o mais difícil de caracterizar, pois é definido pela falta de informação que os outros têm acerca deles. Trata-se de um grupo com muito baixa notoriedade (Rubin, et al., 1998).

As crianças **controversas** constituem um grupo muito especial. Ao contrário das populares (que mantêm relações positivas com os pares), das rejeitadas (que não são apreciadas por eles e tendem a ter relações negativas), e das negligenciadas (que são ignoradas por eles), estas crianças podem ser extremamente agradáveis com alguns pares e extremamente desagradáveis com outros (Bukowski & Newcomb, 1985). Estas são as crianças socialmente mais activas, envolvem-se frequentemente em interacções sociais e raramente aparecem sozinhas. Falam frequentemente com os pares e com os adultos e fazem-nos rir com o seu humor. Estão também entre o conjunto de crianças mais agressivas e devido aos seus comportamentos são as mais repreendidas pelos adultos. Enfurecem-se facilmente, e curiosamente surgem frequentemente como líderes dos seus grupos (Newcomb & Bukowski, 1985). Este grupo social tem sido dos menos estudados, um pouco devido ao reduzido número de crianças que recebem este estatuto (Coie, et al., 1990).

Finalmente, as **crianças populares**, apresentam-se como as mais agradáveis mais cooperantes e de bom trato; as menos agressivas e as menos difíceis (Denham & Holt, 1993), passam pouco tempo em actividades solitárias ou inapropriadas, e mais tempo a conversar. Este grupo de crianças apresenta também mais comportamentos assertivos e de liderança do que as restantes (Dodge, et al., 1990). As crianças populares, aparecem menos sujeitas a comportamentos agressivos por parte dos colegas, facilitando a sua permanência nesse estatuto, pois desta forma não necessitam de apresentar comportamentos aversivos (Coie & Kupersmidt, 1983). Dekovic (1992), refere que as crianças populares são mais desejadas/escolhidas para participar na interacção com pares, porque estão mais expostas ao contacto com os outros (e aos seus pontos de vista), tendo mais oportunidades de considerar outras perspectivas para além da sua. De referir ainda, que as crianças populares envolvem-se mais em interacções positivas do que as restantes crianças, parecendo que, para elas, a qualidade da interacção é mais importante do que a frequência (Asher & Hymel, 1981; Durkin, 1995). Finalmente, é de realçar que os comportamentos que distinguem uma criança popular de uma não popular, não variam muito entre a idade escolar e os períodos anteriores, à excepção da maior importância atribuídas às competências atléticas e académicas na idade escolar (Hartup, 1983).

## **4.DETERMINANTES DA COMPETÊNCIA SOCIAL**

A investigação mostra que o funcionamento social da criança, resulta da qualidade do relacionamento parental e das experiências partilhadas com os pais (Dekovic, 1992), bem como dos factores ecológicos, em que a família está inserida (Conger, Conger, Glen, Jr., Lorenz, Simons, & Whitbeck, 1992). Para além, destes factores que influenciam directa ou indirectamente, a competência social das crianças e a qualidade do seu relacionamento com pares, não podemos esquecer a influência das características internas das crianças (e.g. o género e o temperamento) na relação parental e na relação com os pares (Rubin, et al., 1998).

### **4.1.Características Individuais da Criança**

Em seguida, analisaremos algumas das conclusões que têm vindo a ser publicadas acerca do impacto que determinadas características da criança, como o género e o temperamento, têm sobre a qualidade do relacionamento com pares e sobre o comportamento dos pais no processo de socialização dos filhos.

#### **4.1.1.Género**

Tal como já foi referido anteriormente, os traços biológicos relativos ao género, não se manifestam de uma forma pura, isto é, são sempre mediados pela educação. A diferenciação ligada ao género é biológica e socio-culturalmente determinada; as meninas e os meninos tendem assumir comportamentos sociais diferentes, de forma a adaptarem-se aos estereótipos sexuais vigentes no seu meio (Palacios & Hidalgo, 1993).

As raparigas parecem comportar-se de forma mais pró-social do que os rapazes (Eisenberg & Fabes, 1998). Esta premissa acerca do género aparece reforçada pelos professores que consistentemente descrevem as raparigas como mais pró-sociais do que os rapazes (Denhan, 1998). No entanto, estudos mais recentes consideram que as raparigas exibem mais comportamentos pró-sociais porque actuam mais em contextos em que estes comportamentos são estimulados, como a conversação com pares (Zarkrish, Wright & Underwood, 2005).

Um outro corpo de estudo mostra que as raparigas se mostram mais tímidas e fisicamente menos agressivas do que os rapazes face à provocação dos pares

(Leaper, 2000). Enquanto que na relação com os adultos, os rapazes reagem de forma mais agressiva às instruções do que as raparigas, mostram-se mais agressivas face ao controlo directo, sobretudo quando o adulto pertence ao sexo feminino (Walsh, Pepler & Levene, 2002)

Vários estudos realizados sobre a diferenciação dos comportamentos de socialização em função do género realçam que a relação existente entre as variáveis parentais (e.g. estilos parentais) e a competência social da criança, é mais forte nos rapazes do que nas raparigas (McDonald & Parke, 1984), no entanto os resultados não são consistentes (Cruz, 2005).

Estudos recentes sugerem que rapazes e raparigas diferem no seu comportamento social, porque os seus grupos, segregados sexualmente, estimulam comportamentos que poderão não surgir fora do grupo, ou seja, num outro contexto. O contexto poderá assim explicar algumas das inconsistências encontradas ao longo dos estudos que analisam o impacto do género (Zakriski et al., 2005). Não podemos esquecer que as crianças mais novas controlam menos as influências que vem do meio, correspondendo mais aos estereótipos sexuais. À medida que a criança vai crescendo e adquirindo maior controlo nos contextos em que actua poder-se-ão esbater estas diferenças sexuais (Caspi & Roberts, 2001). Daí que a influência do género sobre determinada componente social, sentida no início da idade escolar se possa esbater aquando do início da adolescência.

#### **4.1.2.Temperamento**

Desde os primeiros dias de vida, que os adultos são capazes de identificar facilmente diferenças notórias entre o comportamento de vários bebés. Alguns dormem imenso e assumem quase sempre uma postura tranquila, outros, por sua vez, revelam-se extremamente agitados apresentando ciclos de vigília e sono muito irregulares. Este conjunto de características de base constitucional, é designado de temperamento. O temperamento, tem vindo a ser definido como o modo característico de cada pessoa abordar ou reagir a pessoas ou situações. Não será tanto o que as pessoas fazem, mas o modo como estão nas coisas que fazem (Thomas & Chess, 1984).

Os resultados obtidos no New York Longitudinal Studie (Thomas, Stella, Chess & Birch, 1956, citado por Thomas & Chess, 1984) permitiram aos autores

chegar a uma classificação, que categoriza os bebés como fáceis 1\*, difíceis 2\* e de aquecimento lento 3<sup>2\*</sup>.

De realçar que nenhum destes padrões está imune a problemas, nem mesmo o temperamento fácil. Uma das componentes associadas ao bom funcionamento da criança, parece ser o grau de ajustamento conseguido, isto é, se os pais, ou outros educadores, compreenderem que alguns dos comportamentos da criança são consistentes com o seu temperamento base, poderão estar mais disponíveis, promovendo um maior grau de ajustamento (Eisenberg et al., 2000).

Um estudo longitudinal, desenvolvido por Guerin e Gottfried (1994), revelou que as crianças que aos dois e aos doze anos, eram percebidas como negativas e pouco adaptadas, tinham sido classificadas pelos seus pais como bebés difíceis. De realçar que, para além do carácter relativamente estável do temperamento, as investigações tem revelado uma associação entre o temperamento e o estatuto sociométrico das crianças no grupo de pares. Crianças que foram classificadas como tendo um temperamento difícil, tendem a manifestar maior agressividade e impulsividade nos primeiros anos de vida. Este tipo de comportamento surge associado à rejeição pelos pares (Bierman, 2004).

Um outro corpo de investigação, tem revelado que os padrões de temperamento influenciam o comportamento parental que, como já tivemos oportunidade de constatar, é um dos principais determinantes do desenvolvimento. Num estudo desenvolvido por Eisenberg e Fabes (1998), acerca das mães de crianças com quatro e seis anos, estes autores constataram que a mãe de uma criança de temperamento difícil, tende a reagir de forma a aliviar o stress da situação, modificando o comportamento da criança; tipicamente, este padrão de temperamento induz reacções parentais mais punitivas; por outro lado, se as crianças revelam uma maior auto-regulação emocional, as mães tendem a exibir níveis mais elevados de suporte e a manifestar reacções socialmente construtivas (Eisenbreg & Fabes, 1998). Em suma, estudos desenvolvidos no contexto da socialização revelam que o temperamento interage com os comportamentos

---

2

Padrões de Temperamento adaptado de Thomas & Chess, 1984

1.**Criança fácil** - humor de intensidade ligeira e moderada, geralmente positivo; responde adequadamente à novidade e à mudança; 2.**Criança difícil** - humor intenso e negativo; chora muitas vezes e alto; também ri alto; responde mal à novidade e à mudança; 3.**Criança de aquecimento lento**- reacções de intensidade moderadas quer positivas quer negativas; responde lentamente à novidade e à mudança.

educativos parentais, e estes por sua vez, influenciam o comportamento social das crianças (Cruz, 2005).

As características individuais da criança condicionam simultaneamente a qualidade da relação com os pais e com pares. De salientar que estes dois *universos sociais* da criança - pais e pares - influenciam-se mutuamente e são simultaneamente influenciados por factores ambientais (Dekovic, 1992). Remetendo-nos assim para o modelo ecológico de Bronfenbrenner que concebe o desenvolvimento como um processo através do qual "... o sujeito adquire uma concepção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico e se encontra motivado e apto a desenvolver actividades que permitem descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico" (Portugal, 1992, p. 42). Esta definição de desenvolvimento permite-nos compreender a interacção dinâmica estabelecida entre sujeito-ambiente e destaca a capacidade de estruturação e de reestruturação da criança face ao ambiente em que se encontra.

#### **4.2. Características Ambientais**

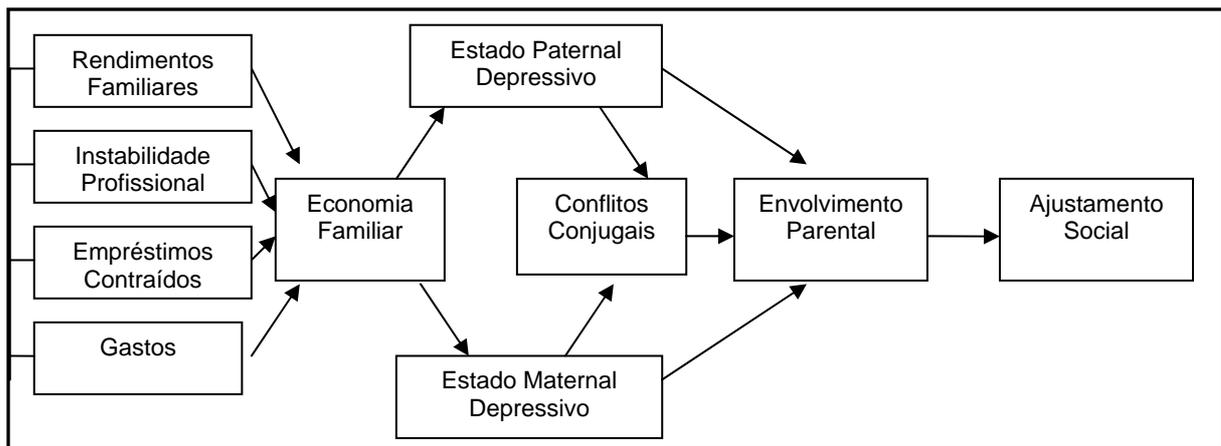
No período escolar, as crianças passam mais tempo fora de casa do que quando eram mais novas, ainda que a casa e as pessoas que nela vivem se mantenham como parte central do seu mundo. Segundo alguma investigação desenvolvida, os pais nos EUA despendem apenas 30 minutos do dia de trabalho em interacção com os filhos em idade escolar (Demo, 1992). As crianças passam muito mais tempo com os pares, no entanto as relações com os pais continuam a assumir um papel muito importante na vida das crianças (Furman & Buhrmester, 1985).

Para que possamos analisar a influência que o meio familiar exerce no desenvolvimento da criança teremos de atender à estrutura e à atmosfera familiar (económica, social e psicológica). Bronfenbrenner (1979) destaca ainda que níveis adicionais de influência, como o trabalho dos pais, o nível socioeconómico (NSE) e as orientações de ordem social face ao divórcio, recasamento e psicopatologia dos pais, ajudam a moldar o contexto familiar e, através disso, o desenvolvimento da criança (Conger, Conger, Glen, Jr., Lorenz, Simons, & Whitbeck, 1992).

Os factores culturais e sócio-económicos influenciam as concepções dos pais acerca das suas práticas educativas (Leaper, 2002), pois condições de vida diferentes levam os pais a desenvolver aspirações e valores diferentes para os seus filhos (Kohn, 1963). O NSE influencia a parentalidade, nomeadamente a qualidade da relação que estes estabelecem, bem como as atitudes e os objectivos que os pais estabelecem com os filhos (Hoff, Laursen & Tardif, 2002). O nível de escolaridade dos pais é estável, de todas as variáveis sócioeconómicas, a educação da mãe tem sido a que mais fortemente se encontra associada à parentalidade (Hoff et al., 2002). Um estudo desenvolvido por Richman, Miller e LeVine (1992) permitiu constatar que a responsividade materna, numa população culturalmente similar, é positivamente afectada pelo nível de escolaridade (anos de escolaridade completos) da mãe. A investigação revela ainda que as mães com níveis de escolaridade mais elevados tendem a fornecer informação mais explícita aos filhos do que as mães com níveis educativos inferiores (Hoff et al., 2002).

Conger e colaboradores (1992), desenvolveram um estudo no qual confirmou à semelhança do que acontecera noutros estudos, que os pais pouco calorosos e pouco envolvidos, pertencentes a NSE baixos, tendem a ter filhos com problemas de ajustamento social na adolescência, manifestos através de uma baixa realização com pares, depressão e hostilidade. De realçar, uma vez mais, o cariz cíclico, pois os comportamentos desajustados dos filhos afectam negativamente a prestação educativa dos pais.

Na continuidade deste estudo Conger e colaboradores (1992), propõe um modelo familiar que estabelece a ligação entre os problemas económicos da família e o ajustamento social dos filhos. Segundo este modelo, as dificuldades financeiras, provocam alterações no funcionamento dos pais e na relação conjugal. Estes disfuncionamentos familiares tendem a afectar o desenvolvimento pessoal-social dos filhos, porque deterioram a prestação educativa dos pais (Conger, et al., 1992), como ilustra a Figura 1



**Figura 1:** Modelo Familiar proposto por Conger e colaboradores (1992)

(Fonte: Conger, Conger, Glen, Jr., Lorenz, Simons, & Whitbeck, 1992).

A apresentação do esquema anterior, visa realçar a forma como os diferentes factores ecológicos interactuam, afectando a prestação parental e consequentemente o ajustamento social.

A psicopatologia parental induz um determinado tipo de estilo parental, que como vimos anteriormente está associada aos comportamentos sociais dos filhos e ao seu relacionamento com pares. Por exemplo, no vasto domínio da investigação sobre depressão parental, verificou-se que os pais depressivos são menos envolvidos e tendem a ser menos responsivos, revelando muitas dificuldades no controlo comportamental dos filhos (Gelfand & Teti, 1990, citado por Rubin et al., 1998). Um estudo desenvolvido recentemente, revela que elevados níveis de sintomatologia depressiva das mães parecem estar associados a índices elevados de disfuncionalidade comportamental das crianças (Musson, McMahon, & Spieker, 2001).

As disfuncionalidades e conflitos conjugais, também referidos no modelo proposto por Conger et al. (1992), tendem a afectar negativamente a prestação parental do casal. Tal como vimos, anteriormente, estilos parentais disfuncionais, condicionam o desenvolvimento das competências sociais dos filhos e limitam o seu posterior ajustamento social (Gottman & Katz, 1989). Um estudo recente, desenvolvido por Garcia, Shaw e Ingolsdy (2001), analisa a influência directa e interactiva que os conflitos familiares (entre os pais, entre os pais e os filhos e entre os irmãos) têm no posterior ajustamento dos filhos (rapazes) no contexto escolar. Embora os resultados obtidos sugiram que os conflitos no seio de qualquer díade familiar estão modestamente associados com os conflitos observados no contexto

escolar (com pares e professores), a probabilidade destes ocorrerem é multiplicada quando as crianças têm experiências precoces de conflitos familiares. As experiências do contexto familiar, poderão vir a ser aplicadas noutras contextos, nomeadamente no escolar, junto dos pares e dos professores (Deutsch, 1973, citado por Shantz, 1987). As crianças que aprendem a desenvolver estratégias agressivas para resolver os conflitos em casa, estão mais susceptíveis de vir a ter relações conflituosas com os pares e professores. Estas relações conflituosas estão normalmente associadas ao fracasso escolar e à rejeição pelos pares e posteriormente a comportamento anti-social (Loeber & Dishion, 1983).

Várias investigações têm revelado que as variáveis sociais (níveis sócio-económicos, habilitações literárias dos pais, emprego e estrutura familiar) condicionam o comportamento parental (Gerris, 1989, citado por Dekovic, 1992). Maccoby (1980), efectuou uma revisão da investigação desenvolvida neste domínio, no decorrer da qual constatou a existência de diferenças nas práticas educativas dos pais que pertencem a diferentes níveis socio-económicos (NSE). Ao longo desta revisão, Maccoby, verificou ainda que estas diferenças educativas, são visíveis em várias culturas, sendo estas mais evidentes nos rapazes do que nas raparigas (Maccoby, 1980).

Os pais que pertencem a um NSE baixo tendem a entender as relações sociais em termos de autoridade e poder, e a usar mais *poder assertivo* e mais controlo restritivo quando interagem com os seus filhos. Estudos desenvolvidos no domínio das *cognições parentais* revelam que os pais que pertencem a NSE baixos tendem a valorizar mais a conformidade comportamental do que a autonomia e a independência (Kohn, 1969, 1976, citado por Dekovic, 1992). Estes resultados sugerem que as *cognições parentais* funcionam como mediadores entre a classe social e o comportamento parental (Dekovic, 1992). Dados recolhidos com base em observações directas revelam também que os pais de NSE mais baixo tendem a utilizar *práticas disciplinares* com recurso à punição física em maior grau do que os pais de NSE mais elevado (Kelley, Power & Wimbush, 1992; Strauss & Stewart, 1999). Estes últimos por sua vez parecem recorrer menos à ameaça, à desaprovação, à crítica ou a ordens do que os pais de um NSE baixo (Hoff et al., 2002).

Em síntese, as investigações comprovam que a relação conjugal, o contexto social e a profissão dos pais, influenciam o seu funcionamento e o seu bem-estar, bem como a sua prestação parental, factor determinante do desenvolvimento social da criança (Canavarro, 1999).

### **4.3.Características Parentais**

O funcionamento parental é um fenómeno muito complexo que envolve diversas dimensões, que certamente influenciam o desenvolvimento das competências sociais das crianças. Hartup (1985) considerava que os pais cumpriam três funções no desenvolvimento das competências sociais da criança e no relacionamento positivo desta com os pares: (a) a relação pais-filhos, é um território seguro, que fornece à criança a liberdade necessária para analisar o universo social, e deste modo potenciar as suas competências sociais, (b) as interações com os pais constituem um contexto onde muitas competências necessárias às interações sociais se desenvolvem e (c) é no relacionamento com os pais, que as crianças começam a desenvolver as suas expectativas e concepções acerca das interações e do relacionamento com outras pessoas (Hartup, 1985, citado por Rubin et al., 1998).

Vários estudos relacionaram diversas dimensões parentais com as características das relações com pares, de entre as quais podemos destacar: a qualidade da relação pais-filhos (padrões de vinculação); os comportamentos parentais (treino, monitorização parental e estilos parentais) e os pensamentos parentais (cognições e crenças) (Ladd & Golter, 1988). Serão de seguida apresentados alguns dos estudos que ao longo das últimas décadas têm vindo a ser desenvolvidos nestes domínios.

#### **4.3.1.Padrão de Vinculação**

Durante o primeiro ano de vida o bebé tende a estabelecer uma relação privilegiada com uma figura que assegura as suas necessidades básicas e garante o seu sentimento de segurança. Este cuidador é assumido pela criança como sendo a sua figura de **vinculação** (Soares, 1992). Bowlby (1969) considera que as experiências vividas com a figura de vinculação vão sendo internamente

organizadas como representações generalizadas acerca do self, das figuras de vinculação e das relações, construindo assim os modelos internos de vinculação. O processo pelo qual a vinculação segura influencia o desenvolvimento das competências sociais e o relacionamento positivo com os pares, poderá ser explicado através dos modelos internos de vinculação, isto é, os modelos internos de vinculação segura permitem ao indivíduo sentir-se seguro e confiante quando integra um novo contexto e este sentimento de segurança promove a exploração do ambiente social (Sroufe, 1983, citado por Rubin, et al., 1998). A exploração do meio social é essencial à interacção com pares e ao jogo (Rubin & Daniels-Beirness, 1983). A interacção com pares e o jogo, permitem à criança trocar ideias, perspectivas e papéis sociais. É nas trocas sociais que a criança desenvolve competências que lhe permitirão vir a desenvolver um relacionamento positivo com os pares. Pastor (1981) constatou que as crianças seguras, tendem a demonstrar competências sociais mais eficazes do que as inseguras durante os dois a três primeiros anos de vida.

De acordo com Bowlby (1969), um bebé cujos pais frequentemente se revelaram indisponíveis ou não responsivos, tende a mostrar-se zangado, porque a rejeição dos pais é penosa e frustrante. A ausência de responsividade por parte dos pais, torna as crianças apreensivas e pouco activas, pois as expectativas e os conceitos que as crianças têm acerca dos outros e a forma como lidam com estas cognições, é internalizada e transportada para as interacções (Bowlby, 1969).

Os bebés que apresentaram um padrão de vinculação inseguro-evitante (padrão A)<sup>3</sup>, tendem na idade pré-escolar, a revelar mais comportamentos agressivos do que os seguros (padrão B)\*, (Troy & Sroufe, 1987, citado por Rubin, et al., 1998).

Aos quatro anos de idade, crianças que foram classificadas no primeiro ano de vida, como inseguras-ambivalentes (padrão C)\*, foram descritas como pouco confiantes e pouco assertivas (Erickson, Sroufe, & Egeland, 1985, citado por Rubin et al., 1998), e aos sete anos de idade como isoladas passivas (Renken, Egeland, Marvinney, Sroufe, & Mangelsdorf, 1989, citado por Rubin et al., 1998). Assim, as

---

<sup>3</sup> Padrões de vinculação definidos por Ainsworth (1978), a partir da técnica Experimental da Situação Estranha Inseguro/Evitante (A): o bebé raramente chora quando se separa da Figura de Vinculação (FV), e evita o seu contacto na reunião; Seguro (B): o bebé separa-se facilmente da sua FV e procura-a activamente no seu regresso; Inseguro/ambivalente (C): o bebé fica ansioso antes da FV sair, muito perturbado durante a sua ausência, quando ela regressa resiste ao seu contacto. (Fonte: Soares, 1992)

expectativas de rejeição parental que caracterizam as crianças do padrão A, generalizam-se às relações estabelecidas com os pares. Estas crianças tendem a assumir os pares como potencialmente hostis e tendem a reagir activa e agressivamente; por outro lado, as crianças inseguras-ambivalentes, são guiadas pelo medo da rejeição e nos ambientes extra-familiares eles tentam evitá-la permanecendo passivos (Troy & Sroufe, 1987, citado por Rubin et al., 1998).

DeVito e Hopkins (2001), realizaram um estudo em que se analisa a associação entre um padrão de vinculação inseguro e os comportamentos disruptivos na idade pré-escolar, bem como os efeitos convergentes e simultâneos do padrão de vinculação, da insatisfação conjugal e das práticas parentais, no comportamento disruptivo. Os resultados obtidos revelam que as crianças com vinculação insegura apresentam resultados mais elevados nas medidas de comportamento disruptivo, do que aquelas que estabelecem padrões de vinculação seguros; isto é, os resultados sugerem que o padrão inseguro está associado a problemas de comportamento. Este estudo revelou ainda que a combinação entre um padrão inseguro, insatisfação conjugal e práticas educativas permissivas, está significativamente associado a comportamentos disruptivos nas crianças em idade pré-escolar (DeVito & Hopkins, 2001).

Recentemente, um outro estudo longitudinal, que acompanhou as crianças desde a idade pré-escolar até ao final da idade escolar, fez uma análise da trajectória dos problemas externalizados, junto de uma amostra de 101 crianças, filhas de mães adolescentes. A análise dos resultados confirmou o que já vinha a ser revelado por outros estudos, os problemas de comportamento manifestos na idade pré-escolar tendem a manter-se ao longo da escolaridade. Os padrões de vinculação evitantes, parecem estar associadas a elevados índices de disfuncionalidade comportamental (Musson, et al., 2001). As crianças que apresentam um padrão de vinculação ansioso, normalmente têm histórias de rejeição ou indisponibilidade emocional por parte dos seus cuidadores, tendo, por isso, mais probabilidade de vir a manifestar comportamentos hostis em idades posteriores. Crianças com um padrão C tendem a revelar ao longo do seu desenvolvimento uma acentuada inaptidão para lidar com os pares (LaFreniere & Sroufe, 1985). Assim, a vinculação segura, está associada a uma maior competência social das crianças, sendo esta por sua vez, preditora da aceitação

pelos pares e da possibilidade de estabelecer relações de amizade (Rubin, et al, 1998).

Em síntese, um vasto corpo de investigação tem vindo a reforçar a evidência de que o padrão de vinculação é um preditor das competências sociais, da aceitação pelos pares e da qualidade das amizades significativas (Musson, et al., 2001). No entanto, ainda não existem conclusões claras acerca da natureza desta associação.

### **4.3.2.Comportamentos Parentais**

Os pais influenciam directa e indirectamente o relacionamento que os seus filhos estabelecem com os pares (Dekovic, 1992). Anteriormente, tivemos oportunidade de referir a influência indirecta exercida através dos padrões de vinculação, destacaremos agora a influência directa exercida pelos comportamentos parentais.

#### **4.3.2.1.Monitorização parental**

Segundo Petti e Mize (1993), os pais poderão influenciar de uma forma directa o desenvolvimento social dos seus filhos, criando oportunidades para que os seus filhos tenham contacto com pares e monitorizando, quando necessário, estes encontros. De salientar que a idade e as competências sociais das crianças influenciam o tipo de monitorização prestada pelos pais e esta por sua vez, determina a qualidade da relação que as crianças estabelecem com os pares (Ladd & Golter, 1988). Acresce referir que os pais poderão ensinar os seus filhos a lidar de uma forma competente com as tarefas envolvidas no relacionamento com pares e disciplinar comportamentos inadequados dirigidos a estes (Petti & Mize, 1993).

A investigação revela que os pais activa e efectivamente envolvidos no desenvolvimento social dos filhos, tendem a ter filhos com estatutos sociométricos elevados (Rubin, et al., 1998). De destacar o cariz correlacional destes resultados, de onde decorre que os comportamentos parentais tanto poderão ser uma causa como um efeito da qualidade do relacionamento que os filhos estabelecem com os pares.

#### 4.3.2.2. Estilos parentais

De uma maneira geral, os pais recorrem a diferentes estratégias educativas, de forma a adaptar-se às diferentes situações educativas. A escolha e a eficácia de uma estratégia educativa pode depender em parte da personalidade dos pais e dos filhos, da idade da criança e da qualidade da relação pais-filhos, bem como dos costumes e expectativas culturalmente determinadas (Grusec & Goodnow, 1994), por isso, parece-nos importante analisar o impacto dos estilos parentais.

O afecto e o controlo parental são dois elementos essenciais dos estilos parentais. Um dos estudos pioneiros e mais significativos neste domínio foi desenvolvido por Baumrind (1971), com base em observações na creche (interacções criança-criança) e em casa (interacções pais-filhos) e nas respostas dos pais a uma entrevista, foram analisadas algumas dimensões comportamentais, tais como a sociabilidade, auto-confiança, desempenho, humor e auto-confiança.

Baumrind constatou que os pais tendem a usar um dos três estilos parentais - autorizado, autoritário e permissivo, na sua interacção com crianças em idade pré-escolar.

<b>Estilo Parental</b>
<b>Autorizado:</b> padrão comportamental caracterizado por um nível alto de controlo, de exigência e de encorajamento positivo da autonomia da criança. Estes pais eram também carinhosos e apresentavam um alto nível de comunicação com base na utilização do raciocínio com os filhos.
<b>Autoritário:</b> padrão comportamental também caracterizado por um nível alto de controlo mas eram pais pouco afectivos e vinculados aos filhos.
<b>Permissivo:</b> padrão paarental caracterizado por um nível baixo tanto de controlo como de exigência, mas um nível razoável de afecto.

**Quadro 1:** Estilos Parentais.

(Fonte: Baumrind, 1971, citado por Cruz, 2005, p.41-42)

Da observação destas mesmas crianças, quando tinham oito a nove anos de idade, Baumrind constatou que de entre os três estilos parentais, o autorizado é o que mais potencia o desenvolvimento social da criança, como poderemos constatar através do quadro síntese dos resultados abaixo apresentado (c.f. Quadro 2).

	<b>Competências Sociais</b>	
<b>Estilo Parental</b>	<b>Rapazes</b>	<b>Raparigas</b>
Autorizado	Elevadas.	Muito elevadas
Autoritário	Médias	Médias
Permissivo	Baixas	Baixas.

**Quadro 2:** Estilos Parentais, Competências Sociais e Diferenças de Género.

(Fonte: Baumrind, 1971, citado por Cruz, 2005).

Dekovic e Janssens (1992), desenvolveram um estudo junto de uma amostra de 112 crianças, com idades compreendidas entre os seis e os onze anos de idade. Os investigadores caracterizaram as crianças segundo o estatuto sociométrico que elas assumiam na escola e o comportamento pró-social, através de um escala que era preenchida pelos colegas da turma e pelos professores. O estilo parental era estimado no decorrer de uma observação desenvolvida em casa na presença dos pais, tendo-se concluído que os pais autorizados tendem a ter filhos populares, com comportamentos pró-sociais eficazes e, que os pais autoritários, tendem a ter filhos sociometricamente rejeitados (Dekovic & Janssens, 1992).

Num estudo em que se relacionava o estatuto sociométrico dos rapazes, as suas competências académicas e o seu comportamento anti-social, com alguns elementos centrais das disciplinas parentais constatou-se que os rapazes rejeitados tem pais que tendem a aplicar medidas disciplinares mais negativas (Dishon, 1990, citado por Rubin et al., 1998). A relação entre as práticas parentais desajustadas e a rejeição pelos pares é mediada pelo comportamento anti-social dos rapazes e pelas suas dificuldades académicas. A investigação desenvolvida comprovou que baixas performances parentais, tendem a estar associadas a elevados índices de comportamento anti-social e a baixos rendimentos académicos. Estes dois últimos indicadores, tendem por sua vez, a estar associados a altos níveis de rejeição pelos pares (Rubin, et al., 1998).

Em síntese, efectuada uma análise retrospectiva dos estudos que tem vindo a desenvolver-se neste domínio, existem duas dimensões parentais que parecem exercer uma influência marcante na socialização das crianças - o afecto e o controlo parental (Dékovic,1992). Aparentemente, a combinação equilibrada de afecto e

controle conseguida pelos pais autorizados parece ser a melhor receita para a promoção de um desenvolvimento mais equilibrado (Schaffer, 1994).

### 4.3.3. Cognições Parentais

Investigações mais recentes acerca da socialização, têm vindo a evidenciar uma tendência crescente no sentido de reconhecer que as **cognições** e as **crenças** parentais, tem um papel importante nas funções parentais (Goodnow, 1988). Estas investigações reforçam a concepção que o comportamento dos pais, não pode ser encarado como sendo uma mera resposta imediata a um estímulo emitido pela criança. O relacionamento entre pais e filhos, sofre constantes mudanças e desenvolvimentos, por isso, é necessário não só examinar o comportamento que os pais manifestam no relacionamento com os filhos, mas também todo o funcionamento cognitivo parental - a forma como os pais conceptualizam o desenvolvimento dos filhos, a parentalidade e o relacionamento entre pais-filhos. Estas cognições parentais são importantes, por dois motivos; em primeiro lugar porque determinam o comportamento dos pais e porque se relacionam directamente com as competências sociais dos filhos (Dékovic, 1992).

No âmbito da competência social a investigação acerca das cognições parentais é relevante na medida em que permite estabelecer uma relação entre as cognições, os comportamentos parentais e o desenvolvimento das crianças. Dekovic (1992) recorda-nos que Sameroff (1975) considerava que os dados acerca das cognições parentais podem dizer-nos mais do que sobre o relacionamento pais-filhos e serem melhores preditores do desenvolvimento das crianças do que os relativos ao comportamento parental.

No início dos anos 90, dois estudos debruçaram-se sobre as crenças parentais acerca do desenvolvimento das competências sociais dos filhos revelando que as crenças parentais acerca do desenvolvimento social das crianças estão sujeitas a variações individuais e dependem das competências sociais reveladas pelas crianças ao longo da idade pré-escolar (Rubin & Mills, 1990<sup>a</sup>). Outros estudos reforçam esta premissa, revelando que durante a idade pré-escolar os pais desenvolvem crenças complexas acerca do desenvolvimento social da criança, e estas parecem estar relacionadas com o comportamento e competências reveladas pelas crianças. Os pais de crianças que em idade pré-escolar que tendem a revelar

comportamentos sociais pouco eficazes (por exemplo, revelam agressividade ou mostram-se muito reservados), tendem a desenvolver crenças menos positivas sobre o desenvolvimento social dos filhos e a atribuir o desenvolvimento de competências sociais a factores internos da criança, acreditando por isso, que as dificuldades sociais da criança são difíceis de alterar (Rubin & Mills, 1990b) Por outro lado, os pais das crianças socialmente competentes, acreditam que desde cedo eles próprios têm um papel activo no processo de socialização dos filhos, ensinando-lhes competências sociais e promovendo oportunidades de interacção com pares.

De realçar que, segundo os resultados encontrados, o envolvimento parental na promoção do desenvolvimento social parece-nos ser mediado pela importância que os pais atribuem às competências sociais (Rubin, et al., 1998); por outro lado, este envolvimento dos pais, promove as competências sociais da criança. As crenças dos pais influenciam os seus comportamentos; por outro lado, o comportamento parental influencia o aparecimento, a manutenção ou a inibição de comportamentos sociais nas crianças, que desde muito cedo influenciam a qualidade do relacionamento com pares (Rubin, et al., 1998).

As crianças que tendem a apresentar comportamentos hostis e agressivos dirigidos aos pais, aos irmãos e aos pares, tendem a estimular nos pais frustração e zanga (Rubin & Mills, 1990b). Estas emoções levam os pais a assumir práticas disciplinares mais restritivas; por sua vez, estas evocam nos filhos, emoções e pensamentos negativos. A interacção constante que existe entre as emoções, pensamentos e comportamentos dos pais e dos filhos reforça e amplia os ciclos familiares (positivos ou negativos) existentes (Dishion, Duncan, Eddy, Fagot, & Fetrow, 1994). Em suma, as crianças evocam nos pais diferentes crenças, uma criança com dificuldades de interacção social evoca nos pais emoções e cognições diferentes, do que aquelas que não apresentam qualquer dificuldade neste domínio (Bugental, 1992, citado por Rubin, et al., 1998).

Referenciados os principais determinantes da competência social, de salientar o papel activo que a criança no período escolar assume no seu desenvolvimento social, promovendo em si e nos seus principais agentes socializadores (pais, professores e pares) mudanças contínuas. Tal como referencia Belsky e Tolan (1981), a criança é um agente, modelador e selector dos seus contextos de vida que processa de forma contínua a informação social que estes emitem.

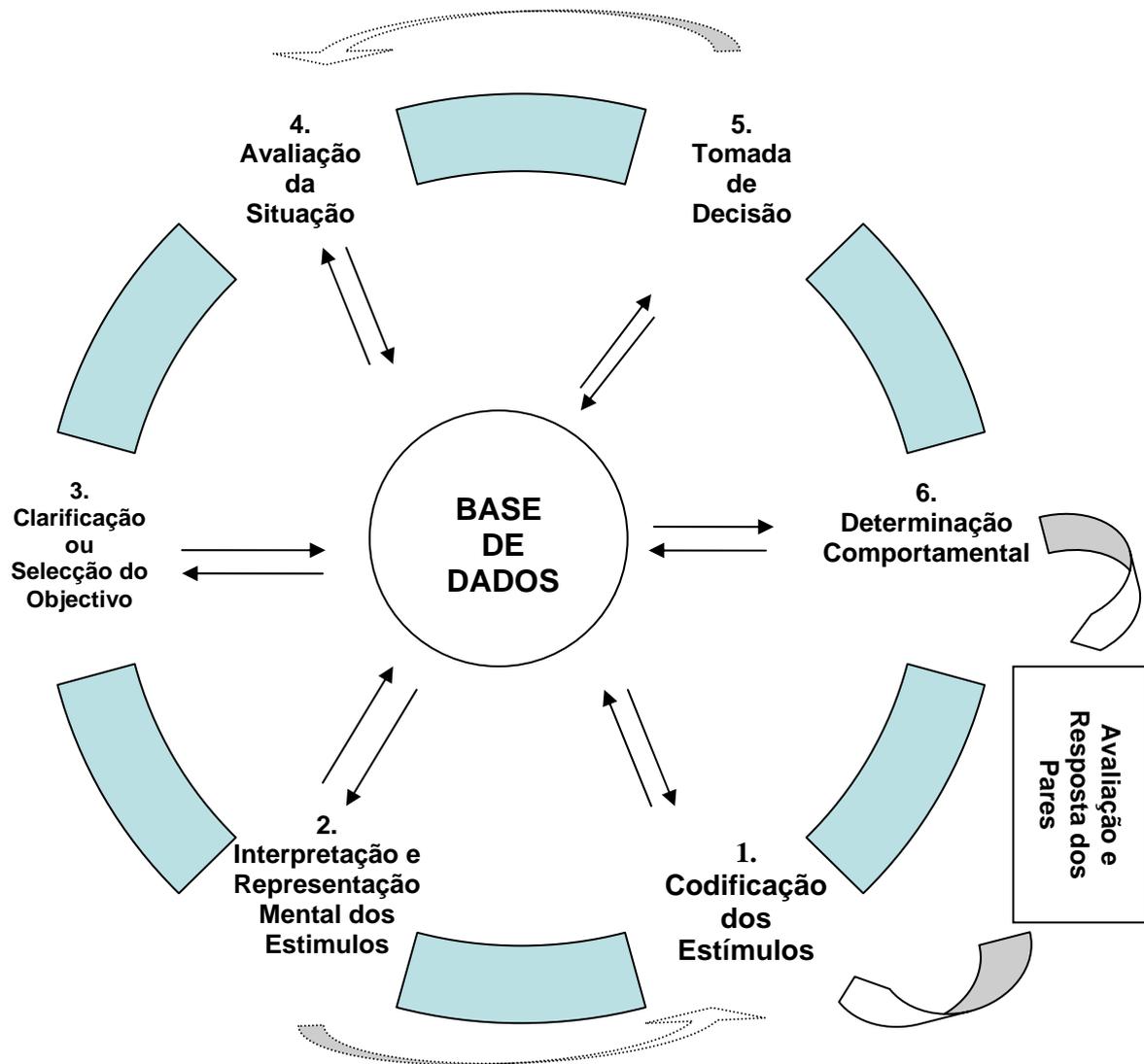
## 5. MODELO DE PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO SOCIAL

Embora a utilização dos modelos de processamento da informação na explicação do funcionamento social remonte a 1950-1960, a sua aplicação tem-se intensificado, a partir de 1980, nomeadamente através dos trabalhos desenvolvidos por Crick e Dodge (1986, 1994).

O modelo de processamento da informação social situa o comportamento social num contexto social e é este contexto que confronta a criança com uma tarefa específica. Tal como refere Almeida (1997), ao enfrentar estes contextos a criança traz consigo um conjunto de experiências prévias que contribuíram para a selecção da informação que a criança vai processar (Dodge, 1986). Assim, estas experiências constituem um filtro que leva a criança a utilizar determinadas estratégias e a preferir determinados objectivos sociais.

Este modelo de competência social procura assim centrar a resposta da criança nos estímulos ambientais e na eficiência social da criança para lidar com as situações ou tarefas sociais (Almeida, 1997). As respostas sociais das crianças são determinadas pelas características dos estímulos sociais, pelos objectivos e intenções da própria criança e pelos conhecimentos previamente adquiridos (Dodge, 1986).

Tal como está representado na Figura 1, as crianças avançam para as situações sociais com uma componente biológica previamente determinada e com uma “base de dados”, constituída por memórias de experiências passadas. Recebem informações acerca dos estímulos do contexto social e a sua resposta comportamental dependerá do processamento que fizeram desta informação. Assim temos de destacar seis etapas no processamento da informação social: (1) codificação de estímulos, (2) interpretação e representação mental dos estímulos, (3) clarificação ou selecção do objectivo, (4) avaliação da situação, (5) tomada de decisão e (6) determinação comportamental.



**Figura 1:** Modelo do Processamento da Informação Social proposto por Crick e Dodge (1994) (Fonte: Lemerise & Arsénio, 2000, p.109).

No decorrer das *duas primeiras etapas* do processo, as crianças desenvolvem uma representação mental da situação social. As crianças centram-se em determinadas características da situação, codificam-nas e interpretam-nas. Informação relevante, adquirida em experiências anteriores, é utilizada para interpretar e compreender a situação social actual. Na interpretação dos estímulos sociais poderão ainda ser consideradas inferências causais, por exemplo, atribuições acerca da causa ou acontecimento desencadeador ou acerca da intenção dos pares.

Existem esquemas na memória que possibilitam a organização da informação social e favorecem a compreensão da mesma. Vários estudos desenvolvidos neste âmbito têm evidenciado a existência de relações entre a organização da informação

e o ajustamento social das crianças (Dodge & Tomlin, 1987; Dodge & Newman, 1981; Gouze, 1987). As crianças com problemas de adaptação social poderão apresentar problemas ao nível da memória que não lhes permitem aceder à informação social adequada ou poderão atender mais a um determinado tipo de informação social (por exemplo, comportamentos agressivos) do que os seus pares. De realçar que a forma como a informação é processada nestas primeiras etapas assumirá uma influência determinante nas etapas seguintes.

As atribuições causais, descritas por Weiner e Grahan (1984) como inferências desenvolvidas pelos indivíduos acerca das causas de determinados acontecimentos sociais, permitem-nos ajuizar acerca dos comportamentos sociais tendo em conta as motivações a estes inerentes e compreender as sequências de acções-reações típicas dos contextos sociais.

Vários estudos têm vindo a ser desenvolvidos no âmbito das atribuições de intencionalidade com vista a analisar a relação destas com o ajustamento social do indivíduo. Um corpo vasto de investigação mostra a existência de uma relação forte entre atribuições de hostilidade intencional e o desajustamento social (Feldman & Dodge, 1987). Estudos desenvolvidos junto de crianças rejeitadas e agressivas mostram que estas apresentam dificuldades ao nível da avaliação das intenções dos pares (Dodge, Murphy & Buchsbaum, 1984).

Segundo este modelo, no decorrer das duas primeiras etapas, a criança desenvolve vários procedimentos interpretativos, nomeadamente, a avaliação do objectivo proposto, de experiências passadas, auto-avaliações e avaliação dos outros, que estão presentes na memória como estruturas mentais latentes (Crick & Dodge, 1994). Uma criança que considera que falha num determinado objectivo social, e atribui este insucesso a uma causa interna, poderá concluir que não é muito competente neste domínio social. Esta auto-avaliação depreciativa, se isolada, poderá não ter qualquer repercussão na sua percepção social. No entanto, a vivência recorrente de episódios potenciadores de processamentos semelhantes poderá levar a criança a desenvolver uma percepção de incompetência social. A avaliação emitida pelos pares actua nestas etapas do processamento da informação, segundo o mesmo formato, isto é, quando negativas e recorrentes, as percepções dos pares poderão fragilizar o sentimento de competência social (Crick & Dodge, 1994). A percepção do estatuto sociométrico, mostra-se um dos factores mais influentes do processamento da informação social futuro. O estatuto

sociométrico é espelhado no comportamento dos pares e percebido pelo sujeito, assim uma criança rejeitada pelos pares percebe no comportamento destes a rejeição que fragiliza a sua competência social.

Após ter interpretado a situação social, na *terceira etapa* a criança vai clarificar o objectivo a atingir. Os objectivos delineados para as situações sociais, poderão ser relativos estados/resultados internos (por exemplo, sentir-se feliz, regular emoções negativas, etc.) ou externos (ser o primeiro a cortar a meta, pode ser um exemplo).

Na *quarta etapa*, depois de formulada uma representação mental do estímulo e definido um objectivo para a situação, a criança irá, através da memória a longo prazo, aceder a uma resposta comportamental. Algumas destas respostas são estratégias que visam atingir um determinado objectivo, outras são respostas a estímulos sociais que não estão claramente definidos (Crick & Dodge, 1994).

As respostas sociais das crianças reflectem as suas concepções acerca do comportamento a ter face a uma situação social específica, como por exemplo, como resolver um conflito com os pares. Os estudos desenvolvidos neste âmbito têm focado três aspectos diferenciados das respostas sociais das crianças: (a) o número de comportamentos generalizados nas respostas aos estímulos sociais, (b) o conteúdo actual das respostas e (c) a ordem de acesso a determinado tipo de resposta.

Os diferentes estudos desenvolvidos reforçam a relação existente entre a capacidade das crianças acederem e generalizarem as suas respostas sociais e o ajustamento social por elas alcançado. Acresce referir que esta relação se verifica tanto em grupos pré-escolares como nas crianças de idade escolar (Crick & Dodge, 1994).

Na *quinta etapa*, a criança tem de tomar uma decisão, isto é, a criança tem de avaliar e eventualmente seleccionar qual a resposta que vai operacionalizar (Crick & Dodge, 1994). Este processo de decisão poderá ocorrer depois da criança ter analisado todas as respostas relevantes e estratégias possíveis para aquela situação particular ou depois de ter avaliado a resposta. Tal como explicitam os autores, uma criança poderá aceder a uma resposta e avaliá-la, aceder a um nova resposta e avaliá-la novamente, etc. (Crick & Dodge, 1994). Segundo este modelo na avaliação da resposta a dar a determinada situação social a criança tem que

considerar: (a) o conteúdo da resposta (avaliação da resposta) (b) o tipo de consequências esperadas (expectativas) e (c) o grau de confiança na sua competência para obter o objectivo desejado (eficácia da resposta). Depois de avaliar as diferentes respostas alternativas, a criança toma uma decisão, isto é, implementará a resposta que tiver sido avaliada como a mais positiva. A selecção da resposta representa o finalizar desta etapa do processamento da informação.

As investigações revelam que as crianças com comportamentos sociais desadaptados tendem a apresentar índices de desajustamento social elevados, destacando-se respostas comportamentais que envolvem agressões, comportamentos não normativos e rejeições por parte dos pares (Renshaw & Asher, 1983). Os resultados empíricos reforçam o facto das crianças tenderem a exhibir os comportamentos avaliados por si como sendo os mais favoráveis e permitem-nos prever as tomadas de decisão futuras da criança a partir do comportamento que a criança exhibe actualmente na interacção com os pares (*etapa 6*).

Em síntese, no decorrer das duas primeiras etapas a criança terá de codificar e interpretar os estímulos sociais. A criança atende de forma selectiva a determinados aspectos da situação e a alguns indicadores internos, codifica-os e depois interpreta-os. De realçar que a interpretação poderá incluir um ou mais processos independentes, de entre os quais destacamos a análise causal, a atribuição de intenções, as auto-avaliações e a avaliação oriunda dos outros, do objectivo a alcançar e de prestações anteriores. Todo este processo interpretativo poderá ser influenciado ou mesmo guiado pela informação armazenada na *base de dados*, como por exemplo, as memórias, o conhecimento social, as regras e os esquemas sociais. De realçar que este processo de interpretação poderá produzir alterações na informação contida na *Base de Dados*. Depois de interpretada a situação, no decorrer da terceira etapa, a criança terá de seleccionar um desejo, meta ou objectivo para a situação (como por exemplo, ter um brinquedo, fazer um amigo) ou prosseguir com o objectivo já existente. Face a uma situação social, a criança deverá ser capaz de definir um objectivo que oriente a sua acção, ajustá-lo e eventualmente construir novos objectivos em resposta aos estímulos que advém da situação social em que está inserido (Crick & Dodge, 1994). No decorrer do quarto passo a criança terá de aceder à memória para encontrar uma resposta que se

adequá à situação ou face a situações novas, construir objectivos em resposta aos estímulos sociais imediatos. No passo seguinte (5) a criança terá de avaliar as consequências das diferentes respostas e seleccionar a mais adequada para implementar. E finalmente, na etapa 6, a resposta seleccionada é manifesta e encetada comportamentalmente.

De realçar que este modelo fornece uma grelha de leitura organizada acerca da ligação existente entre diferentes aspectos centrais do processamento da informação social. Permite avaliar diferentes variáveis num só estudo evidenciando as suas características preditivas. Este modelo promove ainda o desenvolvimento de investigação que visa conhecer a forma de actuação conjunta de dois ou mais processadores no comportamento social. Finalmente, como este processo descreve os processos desenvolvidos pelas crianças, permite potenciar a intervenção junto de crianças que apresentam problemas de adaptação social.

## Capítulo II: COMPETÊNCIA EMOCIONAL

### Introdução

Desde Descartes até aos mais recentes contributos das neurociências expressos em obras como “O erro de Descartes” (Damásio, 1994), a emoção tem ocupado um papel privilegiado em diferentes domínios do saber, nomeadamente na Psicologia do Desenvolvimento. A **emoção** é a primeira forma de linguagem empregue por cada ser humano, nos primeiros segundos de vida através do choro, a primeira forma de comunicação.

Tal como refere Fridja (1986), as pessoas não têm apenas emoções, têm também que lidar com elas com maior ou menor dificuldades, ingressamos assim no domínio das competências emocionais. A capacidade de regular, controlar, redireccionar e modificar os impulsos comportamentais em resposta às exigências sociais, particularmente os de cariz agressivo, assume um papel central no relacionamento interpessoal. O controlo ineficaz da agressão, comprometedor do ajustamento social, pode ser avaliado como uma falha das competências emocionais.

Ao longo deste segundo capítulo apresentaremos alguns conceitos e formulações importantes acerca do desenvolvimento emocional da criança, em particular na idade escolar. Identificaremos as componentes da competência emocional e destacaremos a avaliação no âmbito do conhecimento emocional. Abordaremos a influência que os factores individuais e ambientais exercem no desenvolvimento emocional e finalizaremos com a apresentação da Teoria das Emoções Diferenciais (Izard, 1991, 1993).

### 1.Desenvolvimento Emocional

A ideia de que cada um de nós se diferencia entre si e ao longo do desenvolvimento em domínios como a cognição tem vindo a ser universalmente aceite. O reconhecimento desta mesma premissa em relação ao funcionamento emocional é mais recente e tem vindo a ser aceite de forma mais lenta.

No entanto, estão já reunidos dados empíricos suficientes para conhecer os principais marcos da trajetória desenvolvimental deste domínio do comportamento humano e para compreender as repercussões das diferenças intraindividuais ao longo do desenvolvimento do indivíduo.

Tal como teremos oportunidade de constatar o desenvolvimento de habilidades emocionais que permitem ao bebé interpretar as posturas e expressões emocionais dos seus cuidadores, assume um papel central no estabelecimento de vínculos sociais essenciais à sobrevivência. A partir da idade pré-escolar a competência emocional assumirá um papel crucial na competência social, permitindo-lhe estabelecer com sucesso a relação com os pares (Parker & Gottman, 1989).

### **1.1.Os Três Primeiros Anos de Vida**

É possível detectar-se diferenças individuais nas manifestações de emoções positivas e negativas muito precocemente. O sorriso, por exemplo, aparece poucas horas após o parto. Às cinco semanas são já detectáveis vocalizações semelhantes ao riso e aos dois meses são visíveis manifestações de raiva e frustração no bebé (Rothbarth, 1994). Expressões como o sorriso, ou a manifestação de emoções de interesse, tristeza ou raiva alimentam uma das tarefas desenvolvimentais essenciais deste período, a construção de relações de vinculação (Abe & Izard, 1999).

Na realidade, uma das principais tarefas deste período prende-se com o início da modulação das experiências emocionais (Izard, Fine, Mostow, Trentacosta & Campbell, 2002). Durante os primeiros meses de vida, através da exposição às expressões emocionais dos outros, o bebé começa a apreender as relações existentes entre emoções e comportamento e a envolver-se em interacções diádicas sincronizadas (Izard et al., 2002). Uma boa coordenação das interacções estabelecidas com o adulto prestador de cuidados, permite ao bebé acalmar-se e favorece a sua auto-regulação (Abe & Izard, 1999; Saarni, 1999). Paralelamente, a emergência de emoções positivas potencia de forma significativa o desenvolvimento físico e mental da criança.

Durante o primeiro ano de vida a criança vai adquirir uma maior acuidade na discriminação e no reconhecimento de expressões faciais, bem como uma maior precisão nos comportamentos expressivos. Estas aquisições, a par de uma crescente sincronização comunicativa, facilitam a comunicação pais-filhos. Também o jogo começa a fazer parte das relações afectivas mais próximas, nele a criança começa a manifestar uma capacidade crescente de manipular as suas expressões emocionais, regulando assim o comportamento do adulto, nomeadamente através do choro (Saarni, 1999).

No desenvolvimento emocional humano destacam-se duas habilidades centrais. A habilidade para identificar e lidar com pistas emocionais do comportamento em diferentes contextos e a habilidade para inferir as emoções dos outros a partir de pistas situacionais. A investigação desenvolvida permite-nos constatar que por volta dos 18 meses a criança apresenta já competências para lidar com as emoções, sendo já capaz de associar palavras a um determinado significado verbal para expressar pistas emocionais (Fine, Izard, Mostow, trentacosta & Ackerman, 2003). O conhecimento das situações emocionais, surge mais tardiamente, quando a criança desenvolve uma teoria da mente, tornando-se capaz de compreender a perspectiva dos outros e de usar informação situacional para identificar as emoções evocadas pelos que a rodeiam (Cutting & Dunn, 1999).

O desenvolvimento linguístico permite à criança aprender vocabulário emocional e aplicá-lo no seu discurso (Cutting & Dunn, 1999). No segundo ano de vida, a criança torna-se capaz de falar ou discutir acerca dos estados emocionais que experiencia (Fine et al., 2003). Várias investigações e observações em contextos naturais indicam que por volta dos dois e os três anos as crianças reconhecem com bastante precisão as emoções mais simples, compreendem o vocabulário emocional e tornam-se capazes de utilizar essa informação na interacção com pessoas que lhe são familiares, como os pais e os irmãos (Dunn, Brow & Beardsall, 1991).

A partir dos dois anos e meio as crianças começam também a ser capazes de simular a expressão emocional e a perceber que os outros podem fazer o mesmo, o que contribui significativamente para o entendimento das relações sociais (Saarni, 1999), para uma gestão mais eficaz das interacções interpessoais e para a

emergência da capacidade de empatizar com os outros (Saarni, 1999). Em síntese, o aparecimento da linguagem nos primeiros anos de vida facilita o desenvolvimento da ligação emoção-cognição permitindo assim à criança processar e comunicar acerca das emoções.

No final do segundo ano de vida a criança tem já conhecimento de todas as emoções básicas (Ackerman & Izard, 2004) e os comportamentos de raiva e de oposição tendem a aumentar. A emergência das emoções sociais por volta do segundo e terceiro ano de vida (Dunn & Brown, 1994) tende a facilitar a adopção de comportamentos pró-sociais e um melhor ajustamento das acções da criança em concordância com o que o meio social espera dela (Abe & Izard, 1999). No entanto, nesta altura estas emoções ainda não estão bem interiorizadas e dependem da presença de um adulto ou de outra pessoa para se manifestarem.

À medida que as emoções sociais de cariz auto-avaliativo se vão repetindo, a criança vai sendo capaz de estabelecer ligações mais apuradas entre sentimentos, comportamentos e consequências das suas acções. No entanto, as outras emoções básicas continuam a ser fundamentais e, por exemplo, a alegria tende a promover comportamentos de jogo e a interacção com os pares, e a tristeza a aproximação social e o suporte emocional. Progressivamente regista-se um aumento das capacidades de auto-regulação da criança, com alguns estudos a apontarem para uma grande aceleração neste processo entre os 18 e os 49 meses de idade (Rothbart & Bates, 1998).

## **1.2.Período Pré-Escolar**

As crianças de idade pré-escolar mostram-se muito eficazes na identificação e no uso das emoções básicas como meio de compreender a informação social (Fabes, Eisenberg, Nyman & Michelieu, 1991). Como vimos, esta competência desenvolve-se a partir do segundo ano, tornando-se a criança progressivamente mais capaz de identificar e lidar com pistas emocionais nos diferentes contextos em que actua (Fine et al., 2003). A habilidade para identificar e compreender as emoções está intrinsecamente ligada à habilidade verbal. A relação entre a habilidade verbal e o conhecimento emocional tem vindo a ser claramente estabelecida na literatura (Izard et al., 2001).

As crianças com boas competências verbais mostram-se mais competentes na identificação de expressões emocionais e generalizam mais eficazmente as estratégias que lhes permitem lidar com as emoções negativas (Izard et al., 2001). Embora surjam como altamente correlacionados, o conhecimento emocional e as habilidades verbais são conceptualmente distintos. De realçar que os resultados revelam que, após o controlo da variável habilidade verbal, o conhecimento emocional continua a prever os comportamentos pró-sociais e os problemas de comportamento (Izard et al., 2001; Mostow et al., 2002).

Tal como já referimos, no segundo ano de vida a criança parece ser capaz de usar rótulos emocionais, progressivamente começa a falar das experiências emocionais dos outros e entre os três e os quatro anos começa a perceber que as reacções emocionais podem variar de pessoa para pessoa (Abe & Izard, 1999).

Neste período, o conhecimento emocional desenvolve-se de uma forma significativa. As crianças começam a estabelecer ligações entre o sistema emocional e o cognitivo que facilitam a compreensão dos outros, o estabelecimento das relações sociais empáticas e a internalização de normas sociais através da observação de expressões faciais das figuras de socialização (Izard et al., 2002). As crianças tornam-se assim capazes de usar a linguagem e os pensamentos acerca das emoções. Interpretam os acontecimentos de várias formas, partilham com os outros o que sentem e escutam as suas interpretações. No jogo é visível a sua crescente capacidade de mimar a emoção e minimizar ou disfarçar a sua expressão.

Por volta dos cinco anos de idade, a crescente competência cognitiva permite à criança analisar as emoções de uma forma mais abstracta e reflectir sobre estas de uma forma impessoal. Progressivamente, vai percebendo como é que as emoções funcionam e questiona-se acerca das formas mais eficazes de regulação, sendo também capazes de ajudar os outros a controlar as emoções. As crianças vão-se apercebendo da possibilidade de controlar as suas próprias emoções, e conseqüentemente consideram a possibilidade de manipular activamente as suas expressões emocionais (por exemplo, podem sorrir mesmo que se sintam tristes) e as expectativas sociais acerca da adequação das reacções emocionais (Saarni, 1984). De salientar a importância que o controlo voluntário da expressão emocional assume nas interacções humanas.

Está assim implementada a plataforma que irá permitir o contacto com um novo e exigente contexto social, como é o contexto escolar.

### 1.3.Período Escolar

A entrada na escola implica uma participação activa da criança num contexto social muito distinto do familiar. Neste espera-se que a criança seja capaz de manter um relacionamento adequado e pró-social com os pares e de apresentar um bom desempenho académico (Cruz & Lopes, 1998). Assim no decorrer do período escolar a criança terá de confrontar-se com grandes tarefas desenvolvimentais que envolvem sentimentos de auto-eficácia e de confiança em si. É também neste período que se irão desenvolver as relações de amizade e cumprir importantes tarefas académicas (Cummings, Davies & Campbell, 2000).

De realçar a importância que uma comunicação recíproca e aberta com os pais assume na auto-regulação da criança, na avaliação que faz de si mesma e no desenvolvimento das competências sociais (Cummings, et al., 2000). Espera-se que os pais possam auxiliar a criança a dar resposta aos diversos desafios sócio-emocionais que o período escolar envolve.

Entre os cinco e os sete anos as crianças progridem no sentido de controlar as suas manifestações emocionais e ir ao encontro dos "guiões culturais" (Saarni, 1997, p. 57) relativos à expressão emocional (Saarni, 1999). As crianças em idade escolar parecem ter já interiorizado a *cultura local* das emoções, aprendendo a lidar com as suas emoções de uma forma adaptativa (Saarni, 1997). No entanto, dependem ainda muito do apoio dos agentes de socialização para a regulação das suas emoções, só começando a ser mais independentes a partir dos sete anos. As crianças começam a utilizar estratégias de resolução de problemas para lidarem com as emoções, mas ainda recorrem ao evitamento e afastamento quando sentem pouco controlo sobre a situação (Saarni, 1999), reconhecendo o recurso à emotividade negativa, expressa através da agressividade como uma das piores estratégias (Saarni, 1997). Dadas as novas exigências sociais, o desenvolvimento da empatia e dos comportamentos de cooperação torna-se imperativo.

A emergência de emoções em contexto de relacionamento com os pares, a discussão e a comunicação acerca das emoções podem contribuir largamente para

o desenvolvimento do conhecimento emocional. Progressivamente, espera-se que a criança aprenda a lidar mais eficaz e independentemente com as suas experiências emocionais. Contrariamente ao período pré-escolar, as crianças começam agora a sentir emoções auto-avaliativas ou sociais mesmo na ausência de uma audiência (Izard et al., 2002), mas a avaliação que fazem dos estímulos pode variar ao longo da idade. A experiência de culpa, por exemplo, pode ser desencadeada de forma distinta: enquanto que as crianças de oito anos são capazes de sentir culpa, mesmo quando não têm responsabilidade ou controlo sobre os acontecimentos, as crianças mais velhas avaliam a noção de controlabilidade dos acontecimentos, podendo não se sentir culpadas nas mesmas circunstâncias que as crianças mais novas (Saarni, 1999).

Neste período desenvolvimental espera-se ainda que as crianças se tornem cada vez mais capazes de ajustar a expressão das suas emoções às características do interlocutor. Zeman e Garber (1996), num estudo com crianças entre os 6 e os 11 anos, relatam que as crianças mais velhas não só tendem a exprimir menos raiva e tristeza, como a controlam mais na presença dos seus pares. As crianças em idade escolar são já capazes de antecipar as consequências interpessoais negativas resultantes da expressão livre e aberta das suas emoções. As expectativas das crianças relativamente ao apoio por parte dos adultos para a gestão de emoções do foro da raiva, são agora mais baixas e a regulação desta emoção tende a ser percebida pelas crianças como mais difícil do que, por exemplo, a regulação da tristeza (Zeman & Shipman, 1996).

O período escolar é crucial para o desenvolvimento do auto-conceito e da percepção de competência social, muito alimentada pela comparação com os outros. A emergência de emoções sociais facilita este processo de comparação social e as experiências afectivas contribuem significativamente para a criação de uma imagem de si mesmo (Abe & Izard, 1999); à medida que a adolescência se aproxima há um refinamento das competências emocionais adquiridas.

Ao longo do desenvolvimento, a criança progride na sua compreensão da origem das emoções, passando de uma concepção baseada em factores externos, em que as emoções são vistas como fazendo parte das situações que as provocam, para uma concepção baseada em factores internos, em que as emoções são

encaradas como dependendo em grande parte das memórias, pensamentos e atitudes daqueles que as experienciam (Sá, 2002).

De salientar que durante a idade escolar as crianças passam muito do seu tempo com os pares e a utilização do conhecimento emocional em comportamentos sociais adequados poderá assumir um papel relevante na aceitação pelos pares. Os estudos mostram que várias facetas do conhecimento emocional, como a percepção de pistas emocionais em situações de conflito, capacidade para identificar e nomear sinais de expressões emocionais e a capacidade para identificar as causas e as reacções a determinadas emoções parecem predizer a aceitação pelos pares (Cassidy, Parke, Butkovsky, & Braungart, 1992; Denhan, Mckinley, Couchoud & Holt, 1990; Walden & Field, 1990).

## 2. Componentes da Competência Emocional

A capacidade das crianças expressarem emoções adequadas às circunstâncias, para adequar as suas reacções emocionais negativas e compreender o significado dos estados/expressões emocionais para o self e para os outros, tem sido denominada de *competência emocional* (Denham, 1998, Saarni, 1997)

Tal como referem Bohnert, Crnic & Lim (2003) a competência emocional é um fenómeno complexo constituído por três componentes interrelacionados designados por expressão, regulação e conhecimento emocional. De realçar que estes componentes não surgem como um todo, isto é, ser competente num destes componentes não assegura ao indivíduo uma competência emocional. Esta dependerá da expressão, do conhecimento e da regulação emocional manifestos (Saarni, 1999).

### 2.1. Expressão emocional

A **expressão emocional** assume um papel central nas competências emocionais, é o lado *visível e partilhado* das emoções. A partilha de afecto positivo facilita o estabelecimento de amizades e permite à criança ser mais aceite socialmente. A expressividade positiva assume um papel fundamental na iniciação e na regulação das interacções sociais. Contrariamente, o afecto negativo,

nomeadamente a zanga pode comprometer a qualidade da interacção com os pares (Rubin & Daniels-Byrness, 1983).

A investigação revela que as crianças que experimentam e expressam mais emoções positivas do que negativas, são avaliadas pelos professores como sendo mais assertivas e alegres e menos agressivas (Denhan et al., 1990). Estas crianças comportam-se de uma forma mais pró-social face aos pares e parecem ser mais aceites por estes.

## 2.2.Regulação Emocional

No decorrer da infância vamos adquirindo um conjunto de estratégias que nos permitem controlar as nossas emoções e que condicionam o nosso sucesso interpessoal, designado por **regulação emocional**. A regulação emocional foi definida por Thompson (1994) *como os processos intrínsecos e extrínsecos responsáveis pela monitorização, avaliação e modificação das reacções emocionais ... de forma a adequar-se aos objectivos*” (Thompson, 1994, p. 27-28). Esta segunda componente das competências emocionais assume um papel vital, quando a intensidade, a duração ou qualquer outro parâmetro da experiência emocional não se adequa às expectativas, aos objectivos da criança ou aos padrões sociais (Denhan, Blair, De Muleer, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan, 2003).

A investigação desenvolvida neste domínio sugere que a *regulação emocional*, constitui um marco determinante do comportamento social da criança e da qualidade dos relacionamentos que esta estabelecerá com os outros, nomeadamente com os pais. Estudos desenvolvidos junto de díades pais/filho, revelam que os pais das crianças com dificuldades reguladoras são mais autoritários e negativos do que os pais das crianças sem dificuldade (Barkley, Karlsruon, & Pollard, 1985), revelando uma associação entre a regulação emocional da criança e o comportamento educativo exibido pelos seus pais.

Numa resenha das investigações desenvolvidas neste domínio, Rubin e colaboradores (1998), verificaram que crianças com dificuldades ao nível do controlo emocional, tendiam a assumir comportamentos disruptivos e agressivos; por outro lado, as crianças que revelaram um controlo razoável sobre as suas emoções tendiam a ser socialmente competentes (Rubin, Coplan, Fox, & Calkins, 1995). Finalmente, um estudo desenvolvido por Stocker e Dunn (1990) mostra que as

crianças que apresentam um baixo controlo emocional, tendem a experienciar menos sucesso nos seus relacionamentos com amigos e pares (cit in Rubin, et al., 1998). Em síntese, vários estudos reforçam a relação desta componente da competência emocional com o funcionamento social (Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996).

### **2.3. Conhecimento Emocional**

O **conhecimento emocional** permite ao indivíduo identificar e compreender correctamente os sinais sociais dos interlocutores e desta forma responder adequadamente às expectativas dos outros.

O conhecimento emocional representa a capacidade de reconhecer e nomear as expressões emocionais (Izard, et al., 2001). O conhecimento emocional refere-se a uma variedade de processos que envolvem a activação, a modelação e o uso das emoções nas transições emocionais (Izard et al., 2001). Estes processos reflectem a interconexão e a coordenação dos sistemas emocionais e cognitivos. Uma das componentes principais é o conhecimento das expressões emocionais, dos comportamentos e das situações estimuladoras de emoções (Ackerman & Izard, 2004). O conhecimento das expressões permite às crianças reconhecer pistas faciais de emoções discretas como alegria, tristeza, zanga e medo, bem como reter na memória indicadores verbais associados às expressões emocionais (Ackerman & Izard, 2004).

Vários estudos evidenciam relações entre o conhecimento e a expressão emocional, o comportamento pró-social e o estatuto sociométrico (Denhan, 1986; Denhan, et al., 1990). As crianças que são capazes de compreender as emoções mostram-se mais pró-sociais e responsivas com os seus pares. Os pares tendem a descrevê-las como socialmente competentes. As crianças capazes de compreender as expressões faciais dos pares ou as emoções despoletadas por determinados comportamentos ou contextos sociais tendem a reagir de uma forma pró-social face aos pares (Ackerman & Izard, 2004). Por sua vez, os professores reconhecem nestas crianças mais evidências comportamentais do conhecimento emocional, como por exemplo, vocabulário emocional e manifestações de simpatia (Denhan et al., 1990).

O conhecimento emocional, tal como é aqui definido, promove a resolução do conflito e os comportamentos sociais adequados (Hughes, Dunn & White, 1998). Em

síntese, o conhecimento emocional permite às crianças reagirem adequadamente com os outros, determinando a qualidade das relações que estas estabelecem com os seus pares.

Apresentadas as componentes da competência emocional e sublinhado o papel que estas assumem nas interações sociais, acresce referir que a estabilidade manifesta na relação existente entre expressividade emocional positiva e conhecimento emocional, sugere que as crianças que se sentem confortáveis com a forma como expressam as suas emoções estão mais aptas para apreender o mundo emocional (Denhan, 1986). Assim, a expressão emocional prediz a regulação e o conhecimento emocional (Denhan et al, 2003).

### **3.Avaliação das Componentes da Competência Emocional**

A identificação e a avaliação das componentes da competência emocional revelam-se pertinentes, pois tal como referido anteriormente, estas influenciam as interações sociais que a criança estabelece com os pais, com os pares e com os professores (Denhan et al, 2003).

De realçar que no contexto das interações sociais o **conhecimento emocional** assume um papel essencial, tanto na gestão das emoções como no desenvolvimento da ligação entre emoção, cognição e os padrões emocionais (Izard, et al., 2001). O conhecimento emocional beneficia a comunicação social e o relacionamento com pares, pois permite à criança reconhecer e interpretar correctamente as expressões faciais dos pares e deste modo adequar o seu comportamento ao outro (Mostow et al., 2002).

Existindo inúmeras evidências empíricas que apontam o conhecimento emocional como um dos preditores da aceitação pelos pares, a sua avaliação assume uma pertinência acrescida quando visamos uma melhor compreensão das interações sociais do período escolar. Assim, o conhecimento emocional assume-se como a componente da competência emocional mais pertinente para o presente trabalho. Como tal, focaremos apenas os aspectos associados à avaliação do conhecimento emocional.

### 3.1. Conhecimento Emocional

De realçar que o conhecimento das emoções básicas, como por exemplo, a alegria, parece estar completamente adquirido por volta dos três anos de vida para a maioria das crianças (Izard & Harris, 1995). O que se desenvolve nos anos seguintes é o conhecimento das emoções sociais como por exemplo, a culpa e a vergonha, e o uso social de comportamentos emocionais (Ackerman & Izard, 2004). As crianças de idade escolar encontram-se num nível desenvolvimental que lhes permite aceder ao conhecimento de sentimentos como a alegria, a tristeza, a zanga ou o medo, frequentemente citadas em instrumentos que visam a avaliação desta componente da competência emocional junto de crianças de idade escolar.

De realçar que a integração de *expressões faciais* associadas à alegria, tristeza, zanga ou ao medo, em instrumentos que visem a avaliação do conhecimento emocional junto de crianças em idade escolar, revela-se pertinente; pois desde muito cedo que as crianças conseguem identificar as expressões faciais de alegria, tristeza, zanga e medo, em si próprias e nos outros (Izard et al., 2001).

No entanto são poucas as emoções que estão claramente relacionadas com expressões faciais distintas. As crianças tendem a desenvolver uma compreensão mais sofisticada das emoções a partir da relação entre as situações comuns e as emoções geralmente provocadas por essas situações, designadas por *situações emocionais* (Gnepp, 1983; Wigger & VanLieshout, 1985). Quando têm que fazer inferências sobre as emoções dos outros, as crianças mais novas baseiam-se na expressão facial, mas a partir dos cinco-sete anos a informação situacional passa a ter mais peso (Gnepp, 1983), sendo importante considerá-la também nas avaliações do conhecimento emocional.

Dados empíricos permitem-nos constatar que crianças mais novas concebem as emoções como um conjunto de reacções comportamentais e fisiológicas (*comportamentos emocionais*) a uma situação exterior. Só por volta dos 10-11 anos é que se tornam capazes de referir os diferentes estados mentais que medeiam e acompanham essas diferentes reacções (Carroll & Steward, 1984).

Em suma, um instrumento que vise a avaliação do conhecimento emocional no período escolar, deverá propor à criança a identificação dos sentimentos de alegria, tristeza, medo e zanga, expressos em de expressões faciais, situações e comportamentos emocionais (e.g. ACES, Schultz, Izard & Bear, 2002).

#### **4.DETERMINANTES DA COMPETÊNCIA EMOCIONAL**

Como vimos na introdução a este capítulo, as emoções constituem a forma do bebé comunicar com os seus cuidadores. Embora as emoções possuam aspectos universais, baseados na nossa necessidade de comunicar com os outros e de receber cuidados e protecção na infância, emoções diferentes são vivenciadas e manifestadas de forma diferente por cada um de nós (Oatley & Jenkins, 1996). As teorias acerca do funcionamento emocional têm vindo a desenvolver um conjunto de investigações que visam uma melhor compreensão destas diferenças individuais (Lemerise & Arsénio, 2000).

Nos parágrafos seguintes tentaremos referenciar alguns estudos que evidenciam a influência que as características pessoais e os determinantes parentais e ambientais assumem no desenvolvimento emocional e no processo de socialização das emoções.

##### **4.1.Características Individuais da Criança**

###### **4.1.1.Género**

Um vasto corpo de estudos tem analisado as diferenças na expressão emocional em função do **género**. As raparigas parecem manifestar menos emoções negativas do que os rapazes e antecipam mais reacções negativas face a emoções aversivas (Underwood, 1987). Confirmando as diferenças de género, Hubbard (2001) constatou que face a expressões faciais, intervenções verbais e comportamentos de zanga, as raparigas tendem a expressar menos zanga do que os rapazes. Os resultados obtidos por McClure (2000) evidenciam uma supremacia clara das raparigas no processamento das expressões faciais.

As diferenças de género encontradas nos comportamentos socioemocionais parecem ter origem na relação que inicialmente estabelecem com os seus pais. Observações empíricas mostram que os pais se comportam de forma diferenciada

com os rapazes e com as raparigas. As mães de bebés de três meses do sexo feminino tendem a ser mais expressivas do que as mães de bebés do sexo masculino da mesma idade (Fogel, Tod & Kawai, 1988). Diferenças semelhantes foram encontradas em bebés de 18 meses relativamente à comunicação verbal dos estados emocionais (Dunn & Munn, 1985). De realçar que por volta do segundo ano de vida estas diferenças manifestam-se no comportamento das crianças, as raparigas aludem mais frequentemente aos seus estados emocionais do que os rapazes da mesma idade (Dunn et al., 1991).

De facto estas diferenças parecem desenvolver-se de uma forma muito precoce, pois estudos revelam que rapazes de idade pré-escolar tendem a inibir mais do que as raparigas as suas respostas a estímulos emocionais (Buck, 1977). De realçar que os estudos desenvolvidos junto de adultos revelam que os homens inibem mais as suas reacções a estímulos emocionais, enquanto que as mulheres mostram um grande envolvimento emocional (Burton & Levy, 1989).

Numa revisão bibliográfica foi possível constatar que as raparigas parecem preocupar-se mais do que os rapazes da mesma idade com o estado emocional dos outros. No decorrer das interações sociais *elas* dão mais ênfase às pistas emocionais para guiar e regular o seu comportamento do que *eles*. Várias investigações revelam que os sinais emocionais assumem uma importância mais significativa nas interações sociais das raparigas do que as dos rapazes. Assim, o sucesso interpessoal manifesto pelas raparigas poder-se-á dever a um reconhecimento das pistas emocionais mais eficaz (Leppanem & Hietanen, 2001).

Ainda relativamente ao género, um estudo desenvolvido por Schultz, Izard e Ackerman (2000) mostra que as meninas são mais competentes em diversas dimensões do conhecimento emocional. Um estudo desenvolvido por Leppanem & Hietanen (2001) revela que o conhecimento emocional surge associado ao ajustamento social das raparigas. No entanto verificam diferenças de género no reconhecimento emocional de expressões faciais, eventualmente porque, quando uma rapariga não é sensível ao estado emocional dos outros, compromete a expectativa do que deveria ser o seu comportamento social, elicitando assim reacções negativas por parte dos pares, enquanto que, para os rapazes, a compreensão dos sinais emocionais não assume um papel tão significativo no seu comportamento social, uma vez que os rapazes estão mais orientados para a

realização, contrariamente às raparigas que estão mais orientadas para as relações interpessoais. Assim, os rapazes poderão inibir mais do que as raparigas as suas reacções aos estímulos emocionais. De realçar que estudos mais recentes, não encontram diferenças significativas no conhecimento emocional em função do género (Mostow, et al., 2002), não sendo clara a influência exercida pelo género.

#### **4.1.2.Temperamento**

Desde as primeiras horas de vida que os bebés revelam diferenças individuais marcadas no seu comportamento e nas suas emoções. Alguns bebés são plácidos e facilmente se acalmam quando em situações de mais agitação; outros são mais impulsivos e perturbam-se mais facilmente (Oatley & Jenkins, 1996); tais diferenças definem o seu temperamento.

O temperamento surge como uma variável que poderá explicar as variações emocionais entre os indivíduos. Vários estudos mostram que as diferenças na expressão emocional estão significativamente relacionadas com as dimensões do temperamento infantil (Izard, 1991).

Campos, Banet, Lamb, Goldsmith & Stenberg (1983) defenderam que o temperamento é uma estrutura inata que organiza a expressão da emoção. O temperamento é uma importante componente da emotividade biologicamente baseada que influencia a emotividade. O temperamento condiciona ou molda a experiência emocional, a reacção aos estímulos desencadeantes de emoções e a regulação das diferentes componentes das emoções.

Parece que as bases constitucionais, como o temperamento, funcionam como um alicerce, a partir do qual a experiência vai sendo construída e o indivíduo vai definindo as formas que as experiências emocionais irão assumir. O temperamento pode ser deste modo entendido como "diferenças individuais de base constitucional na reactividade emocional, motora e atencional e auto-regulação" (Rothbart & Bates, 1998, p. 109). Em síntese, as bases constitucionais do indivíduo explicam parte das diferenças manifestas na tonalidade afectiva, na gestão das emoções e respectivas repercussões comportamentais.

Acresce referir um corpo de investigações referenciado por Ackerman e Izard (2004) que têm vindo a analisar a relação existente entre o temperamento, a

aplicação social do conhecimento emocional e o ajustamento das crianças de idade pré-escolar. Pretendia-se constatar se a capacidade da criança regular as emoções negativas face a uma situação de desapontamento surgia inversamente relacionada com a expressão comportamental de desapontamento. O “mascarar” comportamental do desapontamento, predizia a competência social e mediava a relação existente entre o temperamento e o ajustamento social. Os resultados revelam a existência de uma mediação parcial entre os padrões de temperamento e o ajustamento social da criança (Ackerman & Izard, 2004).

Pelo acima exposto, pode-se verificar que a propensão da criança para experienciar determinado tipo de emoção e a capacidade para a regular eficazmente têm um fundo fortemente disposicional. Assim, torna-se evidente o papel central que o temperamento deverá assumir no estudo das emoções, do desenvolvimento emocional e das diferenças individuais registadas em termos de emocionalidade.

Acresce referir que a investigação tem revelado dados que nos levam a considerar as características temperamentais como relativamente estáveis, de tal modo que diferenças precoces do temperamento podem reflectir-se no desenvolvimento emocional e na personalidade (Derryberry & Rothbart, 2001). No entanto, não podemos esquecer que as características temperamentais da criança são influenciadas por um grande número de factores, desde os genéticos, que lhe conferem o seu carácter constitucional (Rothbart & Bates, 1998), os biológicos associados à maturação do sistema nervoso central, aos desenvolvimentais e à aprendizagem.

Tal como referenciam Belsky, Hsieh e Crnic (1998) mesmo as diferenças individuais na emotividade infantil presente nos primeiros meses de vida não são apenas constitucionais, muitas destas diferenças são o resultado da intervenção familiar, nomeadamente parental. De realçar que os estudos não tem sido consensuais quanto à relação entre o temperamento da criança e os comportamentos parentais. No entanto parecem existir evidências empíricas significativas quanto à mediação exercida pelo temperamento; o temperamento parece mediar as influências da socialização no desenvolvimento, sendo simultaneamente moderadas pelas práticas parentais na sua relação com o ajustamento social da criança (Collins et al., 2000; Rothbart & Putnam, 2002). Mais do que determinar o ajustamento social das crianças, o temperamento afecta o

*contexto* onde as práticas parentais se desenvolvem, e indirectamente determina os resultados desenvolvimentais que esta produz (Rothbart, Ahadi & Hershey, 1994).

De salientar que, para além das características individuais da criança, outros factores nomeadamente de ordem ecológica, como por exemplo, a situação económica da família, o nível de satisfação conjugal e o estado de saúde dos pais entre outros determinam o funcionamento parental (Moreno & Cubero, 1983). Nos parágrafos seguintes atenderemos à influência que os factores ambientais associados ao sistema familiar assumem no desenvolvimento emocional das crianças.

#### **4.2.Características Ambientais**

Reconhecida a importância dos factores biológicos, não podemos esquecer a influência dos factores interpessoais que interactuam com os primeiros. A capacidade da criança lidar com o stress, depende em primeiro lugar das características temperamentais; no entanto, estas serão influenciadas pelo tipo de relacionamento que as crianças estabelecem com os seus cuidadores. Tal como referenciava Brofenbrenner (1979) “... *if present day knowledge of child development tell us anything at all, it tell us that the child develops psychologically as a function of reciprocal interaction with those who love him.*” (Brofenbrenner, 1979, p.16).

Nas famílias em que os conflitos são frequentes explosões emocionais, as crianças são menos encorajadas a desenvolver a sua capacidade de regulação emocional. Os filhos de pais que padecem de alterações psiquiátricas que afectam a esfera emocional, como por exemplo as depressões, estão em risco pela irregularidade que irá marcar o seu desenvolvimento emocional.

As diferenças emocionais manifestas ao longo do desenvolvimento, poderão num primeiro momento ser explicadas através do padrão de vinculação estabelecido com os cuidadores e posteriormente através do relacionamento que as crianças estabelecem com os pais. Não podemos esquecer que “... o sujeito em desenvolvimento é colocado no centro e que as suas mais directas interacções são realizadas com o microsistema, estando os outros contextos mais vastos envolvidos”

(Portugal, 1992, p.7). O meio em que a criança nasce e se desenvolve junto da família influencia de forma marcada o seu desenvolvimento emocional.

Para que possamos analisar a influência que o meio familiar exerce no desenvolvimento da criança teremos de atender à estrutura e à atmosfera familiar (económica, social e psicológica). Bronfenbrenner (1979) destaca ainda que níveis adicionais de influência, como o trabalho dos pais, nível socioeconómico e orientações de ordem social face ao divórcio, recasamento e psicopatologia dos pais, ajudam a moldar o contexto familiar e, através disso, o desenvolvimento da criança.

Os factores culturais e sócio-económicos influenciam as concepções dos pais acerca das suas práticas educativas (Leaper, 2002), pois condições de vida diferentes levam os pais a desenvolver aspirações e valores diferentes para os seus filhos (Kohn, 1963). O NSE influencia a parentalidade, nomeadamente a natureza da relação emocional que estes estabelecem, bem como as atitudes e os objectivos que os pais estabelecem com os filhos (Hoff et al., 2002).

Um estudo desenvolvido recentemente destaca a influência que as variáveis familiares assumem no processo de socialização das emoções, incluindo a classe social e a instabilidade familiar (Schultz, Izard, Ackerman & Youngstrom, 2001), destacando-se os estilos parentais aversivos ou coercivos (Reid, Patterson & Snyder, 2002). De realçar que as crianças social e economicamente desfavorecidas parecem adquirir mais tardiamente o conhecimento das situações emocionais e apresentam mais frequentemente défices no conhecimento emocional associados ao desajustamento social (Fine, et al, 2003).

Não podemos no entanto, esquecer que uma pessoa que pertence a um NSE baixo experencia diversas dificuldades, nomeadamente no domínio financeiro, as quais despontam sentimentos de frustração e desgaste, que condicionaram o funcionamento dos pais. Tal como revelam os resultados do estudo desenvolvido por Rubin e Mills (1992), os pais de NES mais baixos evidenciam atitudes e emoções mais negativas nas interacções com os filhos, do que os pais de NSE mais elevado.

Em síntese, as condições económicas da família, como um baixo rendimento *per capita*, como as condições de trabalho precárias, influenciam os seus pensamentos e o seu estado emocional. Muito frequentemente, estas condições provocam o desgaste, a desmoralização, a depressão de ambos os pais, que

tendem a envolver-se em conflitos conjugais, afectando assim a sua prestação parental (Conger, et al., 1992). As condições económicas precárias fragilizam o funcionamento parental, comprometendo deste modo um dos principais pilares do desenvolvimento emocional da criança: a parentalidade.

### **4.3.Características Parentais**

Desde há muito que a investigação em psicologia se debruça sobre o impacto das práticas educativas parentais no desenvolvimento da criança. Os primeiros modelos assumiram uma atitude determinista, negligenciando influências oriundas de outros domínios, como as de índole genética e biológica, bem como o papel activo da criança na construção dos seus próprios percursos desenvolvimentais (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherinhn & Bornstein, 2000).

Progressivamente estas visões reducionistas deram lugar a perspectivas que consideram múltiplos determinantes do comportamento parental (Belsky, 1984), serão a seguir apresentados alguns dos factores que influenciam a parentalidade.

#### **4.3.1.Afecto Parental**

O exercício da parentalidade traduz-se em inúmeros factores, nomeadamente no afecto positivo dos pais e no clima de estabilidade emocional. Os pais que respondem de forma negativa aos seus filhos e que desencorajam as suas expressões emocionais tendem a ter crianças mais ansiosas e oprimidas (Conley, Cadwell, Flynn, Dupre & Rudolph, 2004). Por outro lado, a expressão de afectos negativos, como a raiva por parte dos pais, tende a associar-se a um maior índice de agressividade nos filhos (Chang, Schwatz, Dodge, McBride-Chang, 2003).

Tal como refere Izard e Harris (1995), um clima emocional positivo da família e a expressão aberta de emoções positivas contribuem fortemente para ensinar às crianças regras de expressão emocional. O calor parental tende a estar relacionado com a competência socio-emocional da criança e em particular, a empatia que esta é capaz de demonstrar (Zhan-Walex, 2002). Não podemos esquecer a personalidade dos pais que contribui de forma determinante para o ambiente emocional da família (Dix, 1991), realçando a este propósito, a aprendizagem vicariante das características de expressividade parental, por exemplo, nos filhos

das mães deprimidas (Conley et al., 2004). Um estudo desenvolvido por Cumberland-Li, Eisenberg, Champion, Gersholt e Fabes (2003) mostra que as emoções negativas das mães se relacionam, particularmente nos rapazes, de forma negativa, com a regulação emocional e com o ajustamento social dos filhos.

#### **4.3.2. Padrão de Vinculação**

A família assume um papel crucial no desenvolvimento emocional do indivíduo. A interacção entre o bebé e a figura parental depende da capacidade de ambos responderem apropriadamente aos sinais relativos aos estados emocionais de cada um, designada por *regulação mútua*. Segundo o modelo de regulação mútua (Tronick & Gianino, 1986), os bebés têm um papel activo neste processo de regulação, não são meros receptores das acções parentais, eles afectam o modo como os outros agem em relação a eles. Estes sinais bidireccionais tornam-se uma linguagem precisa de comunicação emocional.

Tal como refere Bowlby (1979), os recém-nascidos possuem competências inatas que os predispõem para o estabelecimento de uma relação de proximidade com a mãe ou com o cuidador substituto – **figura de vinculação**. O estabelecimento de uma relação segura durante o primeiro ano de vida providencia, para as etapas desenvolvimentais subsequentes, uma fonte de constante energia emocional (Zsolnai, 2002). O corpo de investigação desenvolvido no âmbito da teoria da vinculação permite-nos constatar que a qualidade da vinculação estabelecida entre o bebé e a mãe é um preditor da responsividade emocional futura da criança (Izard, 1991).

#### **4.3.3. Comportamentos Parentais**

Os pais assumem um papel fundamental na socialização das emoções, podendo mesmo funcionar como um filtro emocional ou como gestores das experiências emocionais (Malaresta-Magai, 1991), nomeadamente através das conversas que estabelecem com os filhos acerca das experiências emocionais. A investigação tem vindo a analisar o papel mediador que o contexto familiar assume no processo desenvolvimental, destacando a partilha verbal que mãe e filho estabelecem acerca dos acontecimentos emocionais (Dunn, et al., 1991). Estas

conversas ajudam a criança a compreender e a representar os acontecimentos emocionais, tanto os familiares como os desconhecidos (Ackerman & Izard, 2004).

Por volta dos três anos de idade muitas das conversas entre mães e filhos focam as causas das emoções e dos sentimentos (Dunn, et al., 1991). Um estudo exploratório longitudinal junto de uma pequena amostra de pais e filhos com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos, constatou que o vocabulário emocional dos pais e dos filhos parecia ser mais rico para emoções negativas do que para as positivas, e que os pais e filhos tendiam a conversar mais sobre as causas das emoções negativas do que das positivas. De realçar, que entre os dois e os cinco anos aumentam significativamente as conversas com conteúdo emocional entre pais e filhos (Ackerman & Izard, 2004).

Um outro estudo desenvolvido por Denhan e colaboradores (1997) junto de crianças de idade pré-escolar, com vista a conhecer o impacto das intervenções parentais na competência emocional, nomeadamente o conhecimento emocional, revelam que os filhos dos pais que encorajam mais a expressão emocional apresentam um maior conhecimento emocional.

Em síntese, estudos recentemente desenvolvidos tem vindo a avaliar qual a contribuição das conversações que as mães estabelecem com as crianças acerca de acontecimentos emocionais na componente emocional dos filhos, realçando a existência de uma relação entre ambas (Ackerman & Izard, 2004).

#### **4.3.4. Meta-Emoção**

Como refere Cruz (2005), a componente emocional é aquela que melhor caracteriza a natureza intrínseca da parentalidade. Curiosamente, este destaque não se encontra reflectido no corpo de investigação desenvolvido neste âmbito. A investigação tem-se debruçado essencialmente sobre os afectos predominantes dos pais face às crianças e em termos de estilos disciplinares, negligenciando frequentemente os sentimentos e as cognições parentais acerca das suas emoções face às emoções dos seus filhos (Gottman, Katz & Hooven, 1997).

O novo século parece marcar um crescente investimento no domínio emocional, tanto ao nível dos processos emocionais parentais como ao nível do desenvolvimento emocional da criança. Gottman e colaboradores (1997) apresentam um conceito inovador para o enquadramento da socialização parental

das emoções da criança – a meta-emoção. Este conceito *corresponde* “à consciência que os pais tem das suas emoções, à consciência das emoções da criança e à abordagem educativa que fazem das emoções junto desta” (Cruz, 2005, p.227), e pressupõe uma orientação emocional.

Esta orientação implica que os pais sejam capazes de reconhecer as emoções da criança e as percebam, mesmo as negativas, como momentos de crescimento. Os pais devem conceber os momentos de expressão emocional como oportunidades privilegiadas para estreitar a relação com os seus filhos e desenvolver uma intimidade promotora das competências de reconhecimento, de nomeação e de regulação das emoções junto da criança (Gottman & DeClaire, 1999).

Os autores referem dois tipos de meta-emoção: a orientada e a desligada. Os pais que possuem um meta-emoção orientada, designados por *pais orientados*, sabem utilizar os passos da orientação emocional e tendem a ter crianças mais competentes ao nível sócio-emocional. Os *pais desligados* desvalorizam as emoções, manifestando alguma insensibilidade e incapacidade para perceber e ajudar os filhos a lidar com as emoções de forma adaptada. No seio deste grupo podemos identificar três subtipos: pais ausentes (ignoram ou ridicularizam as reacções emocionais dos filhos); pais castradores (restringem e punem a criança quando estas expressam as suas emoções) e os pais permissivos (não ajudam as crianças a regular as suas emoções). Os filhos dos pais ausentes e dos pais castradores, tendem a manifestar dificuldades na gestão das suas emoções, enquanto que os filhos dos pais permissivos têm dificuldade em gerir as suas emoções (Gottman, & DeClaire, 1999).

O conceito de meta-emoção surge assim como reflexo do conhecimento emocional e da reacção emocional dos pais à resposta emocional dos filhos. Embora escassa, a investigação desenvolvida no âmbito das emoções na parentalidade valida a existência de uma relação entre a capacidade dos pais lidarem com as emoções e a competência emocional e social da criança. Assim, parece que a forma como os pais influenciam o desenvolvimento emocional das crianças está provavelmente relacionado com a forma como eles se comportam face a interacções marcadamente emocionais como são as interacções pais-filhos (Cruz, 2005).

Em síntese, as diferenças individuais na emotividade têm duas origens principais: os efeitos das relações íntimas, normalmente começando com as

familiares, e uma padronização genética do comportamento das emoções, chamado temperamento. O tipo mais investigado de relação emocional precoce é a ligação bebé–progenitor, na qual é construindo um sentimento de confiança, a partir das respostas dos pais ao medo e ansiedade do bebé – padrão de vinculação. Existem inúmeras evidências empíricas de que alguns aspectos destes padrões continuam desde o primeiro ano de vida até à idade adulta e podem mesmo ser transmitidos de pais para filhos. Esta continuidade poderá ser afectada pelo temperamento, bem como pelas experiências vivida no seio das relações (Oatley & Jenkins, 1996).

## **5. Teoria das Emoções Diferenciais**

Após uma breve apresentação do conceito da competência emocional, das principais tarefas-chave do desenvolvimento emocional normativo e seus determinantes, pretendemos agora apresentar um modelo teórico que nos permita perceber o funcionamento emocional ao longo da vida, e em particular, no período escolar.

A natureza das emoções é perspectivada de duas formas radicalmente distintas. A primeira considera que os estados emocionais terão a sua génese no desenvolvimento, intervindo aqui factores constitucionais e ambientais. A segunda defende que os estados emocionais são inatos, não havendo alterações significativas ao longo do desenvolvimento.

Na primeira perspectiva as emoções diferenciam-se gradualmente. Lewis (1993), um dos defensores desta postura teórica, considera que o desenvolvimento emocional implica uma diferenciação dos estados emocionais que resulta de uma combinação da maturidade, da socialização e do desenvolvimento cognitivo (Lewis, 1993).

Uma postura alternativa postulada por Malatesta-Maigai (1999) e Izard (1991) defende a predeterminação de alguns estados emocionais ao nascimento e considera as emoções como motores iniciais que são de certo modo independentes da cognição. Assim, o sistema emocional é em certa medida predeterminado, os sinais das emoções básicas estão em evidência desde muito cedo e as emoções estão bem diferenciadas e ligadas a estados interiores desde uma fase muito precoce da vida (Izard & Malatesta-Magai, 1991).

Izard e Malatesta reforçam igualmente os contributos indispensáveis do desenvolvimento neurológico para o desenvolvimento emocional e afirmam que aquilo que se desenvolve é, acima de tudo, as interligações entre o sistema emocional e outros sistemas desenvolvimentais, como o cognitivo, para além de alterações não só no tipo de acontecimentos capazes de desencadear emoções, como na expressão das mesmas emoções, ou no desenvolvimento do conhecimento emocional, uma componente que pode beneficiar do desenvolvimento cognitivo e da linguagem (Izard et al., 2002; Ackerman & Izard, 2004, Malatesta, 1990),

Na continuidade da teoria geral do desenvolvimento da emoção, destacamos os contributos de Izard e Malatesta (1987) e de Malatesta-Magai e Izard (1991) e as referências teóricas da Teoria das Emoções Diferenciais (TED, Izard, 1971, 1977,1991) que têm assumido um papel de destaque na investigação do desenvolvimento infantil.

A TED constituiu-se como uma forte teoria da biologia das emoções. Izard (1991) defende que existem dez emoções fundamentais: interesse, prazer, surpresa, tristeza, raiva, repugnância, desprezo, medo, vergonha e timidez; cada emoção tem uma componente neuronal, experiencial e expressiva. Esta última, nomeadamente a expressão facial, assume um papel importante, pois o feedback decorrente da expressão facial provoca uma estimulação cerebral necessária à experiência emocional subjectiva (Izard, 1991, 1993).

As premissas defendidas por Izard decorrem dos resultados de uma investigação transcultural que demonstram que as emoções básicas podem ser reconhecidas através das expressões faciais, sem qualquer informação acerca do contexto onde surgem. Neste estudo eram apresentadas fotografias com várias expressões emocionais, pedindo-se aos sujeitos letrados e iletrados que as identificassem. Os participantes letrados, foram capazes de identificar consistentemente emoções como alegria, tristeza, surpresa, medo, zanga e desgosto. Os participantes iletrados foram capazes de identificar as mesmas emoções, com excepção da zanga e do medo que não eram diferenciados das outras emoções (Izard, 1991).

Estes resultados, para além de mostrarem que as emoções podem ser observadas na infância, constituem uma forte evidência da base biológica da

expressão emocional. Segundo Izard, no primeiro ano de vida as emoções poderão ocorrer sem a intervenção da dimensão cognitiva. O programa biológico pré-programado das expressões emocionais ocorre simplesmente em resultado do processamento afectivo. Por exemplo, entre o mês e meio e o quinto mês de vida os bebés sorriem indiscriminadamente para os rostos dos adultos. Embora posteriormente, a expressão das emoções tenha uma componente cognitiva, nos primeiros meses de vida a expressão das emoções será melhor entendida se a considerarmos como uma ligação inata entre determinados estímulos e estados afectivos.

Apesar de considerar que nos primeiros tempos de vida a cognição não tem um papel muito relevante no domínio das emoções, Izard considera que ao longo do desenvolvimento a expressão das emoções começa a assumir um controlo cada vez mais voluntário, assegurado por um controlo muscular superficial do rosto (Izard, 1991). Realçando que o controlo cognitivo da expressão das emoções também é possível, uma vez que o indivíduo é capaz de expressar uma emoção que não está realmente a sentir (Izard, 1991,1993).

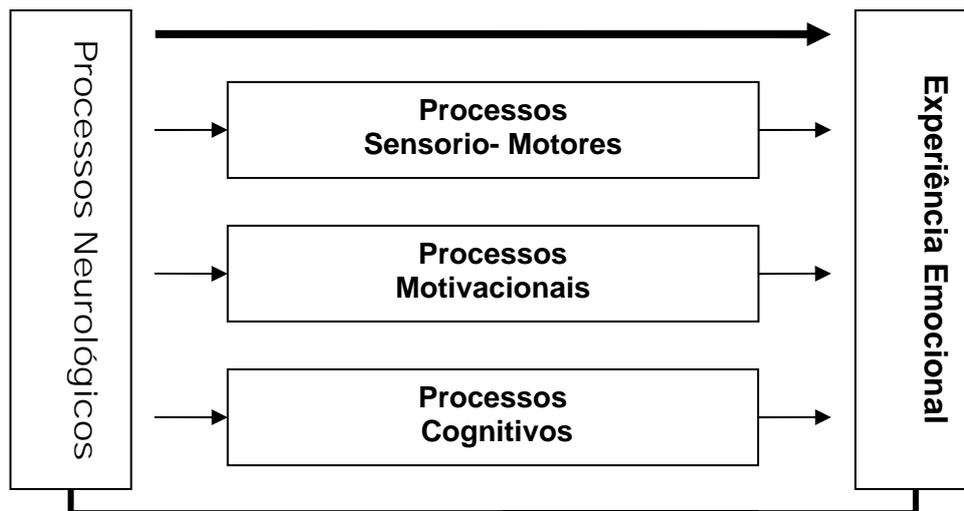
Em síntese, Izard considera que a emoção e a cognição são dois sistemas independentes e que o processamento afectivo ocorre antes do cognitivo. Assim a emoção pode funcionar de forma independentemente dos processos cognitivos, ainda que normalmente exista uma interacção entre estes. Existem inúmeras evidências que provam que o facto de estarmos num determinado estado emocional influencia o processamento cognitivo (Izard, 1991,1993). Tal como teremos oportunidade de constatar aquando da apresentação do Modelo Multissistemas de Activação da Emoção (Izard, 1993), a cognição não é parte necessária da emoção, embora possa assumir nesta um papel importante.

No âmbito da TED (Izard, 1971, 1977, 1991) a emoção, que é considerada como um sistema motivacional, pode ser definida como: “... *um processo complexo, com componentes nervosas, neuromusculares, expressivas e experienciais*” (Izard, 1991, p.42). O significado da emoção é o resultado da interacção entre a actividade neurológica, a actividade facial-postural (ou expressiva) e a experiência subjectiva. Destaca-se a existência de dois sistemas auxiliares que são de igual modo importantes para a emoção: sistema de activação reticular (amplia ou atenua a emoção) e o sistema visceral (permite o aparecimento da emoção e a sua sustentação). De realçar, que o sistema geral da emoção tende a funcionar de

maneira integrada com os sistemas cognitivo e motor, assim a personalidade depende do equilíbrio entre estes três sistemas – emocional, cognitivo e motor.

No decorrer do seu trabalho, Izard identifica quatro sistemas de activação da emoção e os respectivos processos, que funcionam de forma contínua (c.f. Figura 3) não só para activar a emoção, mas também para sustentar o fundo emocional.

ACTIVADORES	Descrição
<b>Neurológicos</b>	Hormonas, neurotransmissores, drogas, comportamentos expressivos e alterações da temperatura do sangue no cérebro.
<b>Sensorio-Motores</b>	Centro de actividade, comportamentos instrumentais, potenciais de acção muscular, postura e expressões faciais.
<b>Motivacionais</b>	Dor, sexo, fome, sede, fadiga e outra emoção.
<b>Cognitivos</b>	Apreciação e avaliação; comparação, categorização, inferências, julgamentos; atribuição e crença; memória e antecipação.



**Figura 3:** Modelo Multissistemas da Activação da Emoção (Izard, 1993, p.74).

O modelo Multissistemas de Activação Emocional (Izard, 1993) representado na Figura 3, sugere que os quatro sistemas de activação operam continuamente de acordo com o estado emocional dominante do indivíduo, despoletando novas emoções em resposta a mudanças comportamentais relevantes.

Todas as emoções processadas envolvem necessariamente **processos neurológicos**, este é o único sistema simultaneamente suficiente e necessário, à activação das emoções. A este propósito existem evidências que indicam que a ocorrência natural ou manipulada de substâncias bioquímicas podem produzir

alterações nas emoções sem qualquer mediação cognitiva. De realçar que os neurotransmissores, as hormonas, afectam directamente as emoções e estas poderão influenciar os processos cognitivos. Izard (1993) refere ainda que podemos activar emoções sem a intervenção de qualquer neocorticoide, por exemplo, através de estímulos visuais.

No segundo lugar da hierarquia, o **sistema sensorio-motor** que opera desde os primeiros tempos de vida, é este que permite ao bebé o reconhecimento sensorial dos estímulos a que é exposto, nomeadamente as expressões faciais (Izard & Malatesta, 1987). Este sistema envolve diferentes componentes, nomeadamente as expressões faciais (Izard, 1991).

Um vasto corpo de investigação permite constatar que o sistema sensorio-motor opera desde cedo na relação mãe-filho (Izard & Malatesta, 1987), facilita o estabelecimento da comunicação social do indivíduo e fortalece os laços por estes estabelecidos, enfatizando a relação existente entre o sistema sensorio-motor e a emoção (Izard, 1993).

No terceiro nível da estrutura, encontra-se o sistema **motivacional** que inclui emoções, como por exemplo, a alegria, a tristeza, alterações dos estados fisiológicos (fome, sede, fadiga e sexo) ou danos, como a dor. Vários estudos mostram que a experimentação de vários sabores desencadeia expressões emocionais variadas nas crianças (Rosentein & Oster, 1988; Steiner, 1973).

Muitos de nós já sentimos a ligação entre a dor e raiva, quando inadvertidamente batemos com o cotovelo na porta do escritório ou quando entramos às escuras para o quarto e batemos com o pé descalço no pé da cama. Berkowitz (1993) desenvolveu vários estudos onde se constata que afectos negativos (e.g. dor) desencadeiam zanga e agressão. Sob o ponto de vista evolutivo, esta é uma ligação importante, na medida em que quando atacada a sua integridade, qualquer ser vivo actua de forma a eliminar a fonte aversiva que ameaça o seu bem-estar.

Ainda acerca do sistema motivacional, de referir que sempre que determinados estados se tornam suficientemente intensos para afectar a homeostasia (fisiológica/emocional) do indivíduo ou quando emoções específicas surgem, este sistema motivacional é activada e desenvolve alternativas comportamentais (Izard, 1993).

Finalmente, o **sistema cognitivo** que integra os activadores cognitivos da emoção. Os vários estudos desenvolvidos neste domínio, recorrem sobretudo ao método da indução ou exposição a vinhetas (Roseman, 1984), sendo unânimes a concluir que várias dimensões cognitivas podem desencadear diferentes emoções. Apesar de ser claro o papel que as dimensões cognitivas têm na activação da emoção, subsistem algumas dúvidas acerca dos limites entre os activadores cognitivos e emotivos (Izard, 1993).

Em síntese, o modelo multissistemas de activação da emoção, sugere a existência de quatro sistemas activadores que interactuam de uma forma contínua, assegurando a manutenção do estado emocional característico do indivíduo e activando novas emoções em resposta às mudanças comportamentais relevantes oriundas de qualquer ponto do processamento de informação contínuo (Izard, 1993). Este modelo fornece uma grelha compreensiva acerca dos aspectos emocionais relacionados com os comportamentos e com a personalidade do indivíduo. Este modelo descreve os processos envolvidos nas experiências emocionais, integrando os quatro activadores da emoção: neuronais, sensorio-motores, motivacionais e cognitivos (Izard, 1993). De realçar que um dos quatro activadores integrados no modelo, é o cognitivo, o que nos permite concluir que a cognição poderá ter um papel na activação da emoção. Izard (1993) considera no entanto que os activadores cognitivos e não cognitivos assumem igual importância na emoção (Izard, 1993). Destacamos a premissa central, coerentemente defendida por Izard (1977, 1991, 1993) ao longo da sua obra: embora cognição e emoção interajam, elas são distintas, e o estudo da emoção não atingirá um nível óptimo se for submergido ou subsumido no estudo da cognição.

A TED de Carroll Izard é um dos modelos explicativos do funcionamento emocional mais proeminentes no campo da investigação psicológica das crianças, este destaca o carácter inato das emoções, as suas funções motivacionais básicas (Izard & Ackerman, 2004) e a relação próxima entre as emoções e a personalidade. Esta teoria pretende tratar a grande complexidade da emoção, bem como todos os aspectos a esta associada, nomeadamente, a actividade nervosa, glandular, visceral e respostas psicofisiológicas, experiências subjectivas, comportamentos expressivos

e respostas instrumentais. (Abe & Izard, 1999). Pressupõe, à semelhança de outros modelos, três níveis básicos das emoções – neuronal, expressivo e experiencial - analisando de uma forma mais aprofundada a vertente expressiva das emoções, nomeadamente as expressões faciais (Abe & Izard, 1999).

Acresce referir que esta teoria (Izard, 1971,1977,1991) assume que, para além da influência do sistema motivacional, o sistema de activação das emoções é também influenciado pelas diferenças individuais, pelos factores interpessoais, sociais e contextuais. Realçando-se mais uma vez, à semelhança do que acontecera no sub-capítulo dedicado aos determinantes da competência emocional, o impacto dos factores individuais, interpessoais e ambientais no funcionamento emocional do indivíduo.

### **Capítulo III: Modelo Emocional, Cognitivo e Comportamental dos Preditores da Aceitação pelos Pares**

#### **Introdução**

Nos últimos anos têm vindo a ser desenvolvidas várias investigações que destacam o papel dos processos emocionais na qualidade do funcionamento social das crianças (Saarni, 1990). Um vasto corpo de estudos suporta a premissa que considera que o conhecimento emocional está associado à competência e ao ajustamento social a longo prazo (Block & Block, 1990; Caspi, 2000; Eisenberg, et al., 2000).

Como já tivemos oportunidade de constatar, o modelo de processamento da informação proposto por Crick e Dodge (1994) pretende introduzir a ideia de que a criança, de modo análogo ao disco duro de um computador, está equipada com um conjunto de capacidades de resposta às situações sociais. Para este equipamento base, contribuem as predisposições biológicas e as experiências que a criança vai registando e que condicionam o seu comportamento actual e o orientam para determinados fins. Assim, as respostas sociais que a criança manifesta nas suas interacções sociais, reflectem o modo como processa um conjunto de estímulos sociais (Almeida, 1997).

De lembrar que a TED (Izard, 1991,1993) postula que o estabelecimento de ligações intersistemas entre as emoções e as cognições possibilita uma correcta activação, modelação e activação emocional, essencial ao estabelecimento de transacções sociais saudáveis e ao desenvolvimento de laços sociais (Izard, 2001). Tal como referenciado por Mostow e colaboradores (2002), os princípios da TED podem ser integrados no MPIS, constituindo a base conceptual, na idade escolar, do Modelo Emocional, Cognitivo e Comportamental dos Preditores da Aceitação pelos Pares (Mostow, et al., 2002), que agora se apresenta.

Tal como refere Izard (1993) a TED identifica quatro sistemas de activação das emoções, que interactuam de forma contínua, respondendo às mudanças comportamentais relevantes que ocorrem em qualquer fase do processamento da informação social. A criança que ao longo das várias fases do processamento trata de forma hábil e eficiente a informação social, tem uma maior probabilidade de

apresentar um comportamento avaliado como competente pelos outros, promovendo assim a sua aceitação no seio do grupo de pares (Dodge, 1986).

## **1. Modelo Integrado dos Processos Emocionais e Cognitivos do Processamento da Informação Social**

Como já tivemos oportunidade de referir no primeiro capítulo, segundo o MPIS proposto por Crick e Dodge (1994) o processamento da informação social implica a codificação, a interpretação, a compreensão, a avaliação da situação, a consciencialização e o auto-controlo. A fase seguinte refere-se ao cumprimento da resposta seleccionada, ou seja, ao “comportamento exibido pela criança”. Finalmente a última fase, consiste na “avaliação por parte dos diferentes agentes sociais “ do comportamento exibido (Cruz & Lopes, 1998).

Assim, o MPIS proposto por Crick e Dodge (1994) prediz a aceitação pelos pares, mas não integra explicitamente os processos emocionais e não considera o papel do desenvolvimento. Estas limitações são ultrapassadas por Arsenio e Lemerise (2000) na revisão que efectuam do MPIS (Crick & Dodge, 1994) e da qual resulta o Modelo Integrado dos Processos Emocionais e Cognitivos do Processamento da Informação Social.

### **1.1.Papel do desenvolvimento cognitivo no processamento da informação social**

Tal como foi referido, o papel que o desenvolvimento assume no processamento da informação social não tem sido muito abordado. No entanto, parece-nos evidente a importância que determinadas aquisições desenvolvimentais, nomeadamente cognitivas, assumem no processamento da informação social.

À medida que a criança se desenvolve aumentam as suas experiências sociais e altera-se qualitativa e quantitativamente o seu conhecimento social, nomeadamente no conhecimento dos resultados sociais, dos objectivos sociais, da intenção dos outros, das causas de determinados acontecimentos sociais e da adequação social de determinados comportamentos (Dodge & Crick, 1994). Estas

mudanças desenvolvimentais resultam do aumento de estímulos sociais processados e da socialização operada pelos adultos (maior conhecimento das crenças dos adultos acerca da adequação social dos comportamentos, punição dos comportamentos inadequados e verbalizações face a determinados comportamentos).

Uma outra competência cognitiva que sofre alterações significativas ao longo do desenvolvimento é a atenção. Estudos mostram que à medida que vão crescendo, as crianças atendem a aspectos específicos dos estímulos sociais e são cada vez mais competentes na seriação da informação relevante dos estímulos (Gibson & Spelke, 1983). Estes ganhos desenvolvimentais ao nível da atenção permitem que o processamento da informação social ocorra de uma forma mais precisa, eficiente e complexa. Em síntese, à medida que vão crescendo, as crianças desenvolvem formas mais eficientes e competentes de representar, organizar e interpretar a informação social e o conhecimento social (Crick & Dodge, 1994).

## **1.2.Papel da emoção no processamento da informação social**

Vários autores têm vindo a estudar a relação existente entre a emoção, o processamento da informação e o impacto desta relação no ajustamento social (Crick & Ladd, 1993; Dodge, 1991; Dodge & Crick, 1994 Dodge & Somberg, 1987). Actualmente parece incontestável o papel que a emoção tem no processamento da informação social. Dodge (1991) afirma que todo o processamento da informação é emocional, a emoção tem vindo a ser definida como uma direcção ou um objectivo. Contrariamente, ao que fora definido por alguns cognitivistas, o comportamento não é orientado exclusivamente por um objectivo, mas por uma multiplicidade de objectivos, e a emoção ou motivação são muitas vezes usadas como sinónimo desta multiplicidade. Assim tal como referem Crick e Dodge (1994), parece-nos claro que a emoção constitui uma parte integrante do processo de informação proposto pelo MPIS.

No decorrer de cada fase do processamento da informação poderemos encontrar vários elementos que legitimam esta integração da emoção. Assim na etapa da codificação dos sinais, temos o estado emocional (e.g. aceleração do batimento cardíaco) que funciona como um sinal interno que é codificado. Parece

clara a influência que a emoção poderá ter no processo de interpretação de uma situação particular. Vejamos, se o primeiro contacto com um novo colega é marcado por sentimentos negativos, como por exemplo, o medo; a probabilidade de experienciar negativamente os próximos contactos com esse par é maior. Da mesma forma que um estado emocional prévio, como por exemplo a fadiga, pode influenciar a forma como a criança interpreta determinadas pistas. De realçar ainda que a interpretação que a criança faz da situação influencia o seu estado emocional, ao interpretar como hostis as intenções do par a criança tenderá a sentir medo (Crick & Dodge, 1994).

Na terceira fase, mais uma vez, o estado emocional da criança assume um papel preponderante, este pode incentivar ou inibir o investimento num determinado objectivo. Por exemplo, o sentimento de zanga face a um colega poderá alimentar objectivos que visam uma retaliação, o sentimento de ansiedade poderá levar a criança a desistir de um determinado objectivo.

No momento em que tem que escolher uma resposta, se a criança experiencia sentimentos negativos como ansiedade, tenderá a apresentar comportamentos que permitam o evitamento. As emoções vividas pelas crianças irão certamente condicionar as respostas manifestas, por sua vez, as respostas apresentadas pelas crianças também influenciam o seu estado emocional (Crick & Dodge, 1994).

Ao anteciparmos as emoções que decorrerão dos nossos comportamentos poderemos ajustar o acesso às nossas respostas em função dessa avaliação emocional. Assim, se antecipamos que um determinado comportamento poderá despoletar um sentimento agradável, veremos reforçada a escolha desse comportamento. Pelo contrário, a previsão de um sentimento negativo, como a crítica decorrente do nosso comportamento, poderá levar ao abandono do mesmo.

Em síntese, tem-se registado um progresso significativo na investigação desenvolvida no âmbito do processamento da informação social (Crick & Dodge, 1994, Dodge 1996) e da componente emocional (Hubbard & Coie, 1994). Recentemente, Lemerise & Arsenio (2000) reconhecem e explicitam o papel dos processos emocionais. Estes autores consideram que os processos cognitivos e

emocionais constituem dois tipos de processamento de informação social com fins distintos e desenvolvem uma proposta onde a emoção e a cognição surgem de forma integrada nos modelos de processamento apresentados por Crick e Dodge (1994) como poderemos constatar em seguida.

### **1.3.Etapas do processamento da informação social**

Tal como tivemos oportunidade de constatar no capítulo anterior, as duas primeiras etapas do MPIS incluem a codificação e a interpretação das pistas sociais. No entanto, Saarni (1999) salienta que outras pistas de cariz afectivo constituem importantes fontes de informação que tem que ser consideradas na codificação e na interpretação (*primeira e segunda etapa*). As pistas emocionais das crianças e dos outros, informam a criança acerca da forma como a interacção está a ser processada e do ajustamento comportamental da mesma, permitindo assim uma regulação mútua entre os interlocutores.

A regulação mútua dos sinais emocionais pode funcionar especialmente no âmbito das relações familiares, inicialmente os pais depois os amigos, onde os sinais podem ser facilmente lidos e interpretados, e nas quais é mais provável que a criança sinta empatia. Assim, constatamos que a matriz emocional dos sinais e o tipo das interacções influenciam o processo de codificação e de interpretação, isto é, ser gozada por um colega é diferente de ser gozada pela turma inteira. Assim, a capacidade de regulação emocional e a intensidade com que a criança experimenta as emoções influenciam os elementos considerados pela criança e o significado atribuído a cada uma das situações (Lemerise & Arsénio, 2000).

De realçar que segundo Crick e Dodge (1994) é na *terceira etapa*, aquando da *clarificação dos objectivos* que as emoções assumem um papel mais relevante, funcionando como motores *energizadores* de objectivos particulares. Posteriormente Lemerise e Arsénio (2000) sugerem que as pistas emocionais dos pares também influenciam os objectivos das crianças. Parece que os sinais positivos dos pares promovem objectivos de filiação, enquanto que os estímulos negativos desencorajam estes objectivos de filiação (Sroufe, Schork, Motti, Lawroski & LaFreniere, 1981) essenciais à aceitação pelos pares.

A intensidade com que a criança vivencia as emoções e a eficácia na regulação emocional influenciam o tipo de objectivos propostos pela criança para as situações sociais (Saarni, 1999). Finalmente, é de realçar que a natureza das relações emocionais existentes entre a criança e os outros poderá também influenciar a clarificação de objectivos. Determinadas relações poderão beneficiar determinados objectivos, por exemplo a amizade e os objectivos de filiação, as relações de rivalidade ou competitividade poderão potenciar objectivos de retaliação.

Segundo o modelo de Crick e Dodge (1994) na *quarta e na quinta fase* as crianças acedem às respostas possíveis e avaliam-nas em função dos resultados desejados, dos objectivos e da auto-eficácia no processo de execução das respostas; se a avaliação da resposta for positiva então a criança tenderá a seleccioná-la. Os autores referidos sugerem que por um lado, a avaliação que a criança faz da resposta pode ser influenciada pela emoção que vivencia e por outro, a avaliação de determinadas respostas poderá afectar a emoção. Estas duas ideias são consistentes com a ideia de que as experiências passadas incluem componentes afectivas (Damásio, 1994).

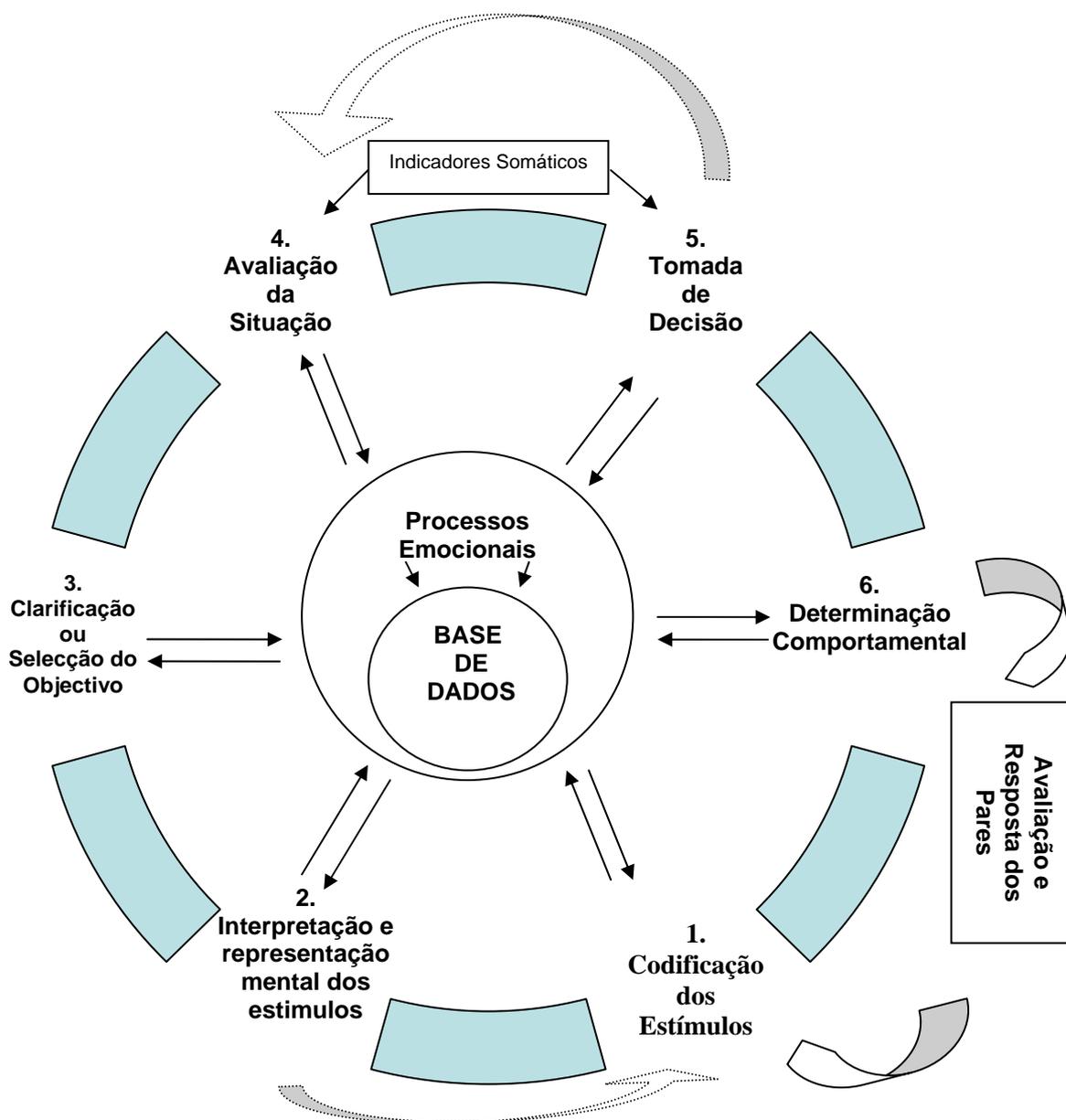
Um outro processo emocional que poderá influenciar a avaliação e o acesso a determinadas respostas é a intensidade com que as emoções são experienciadas e a capacidade de regulação emocional. As crianças que experienciam as emoções de uma forma muito intensa, ficando submergidas na sua emocionalidade, não são capazes de processar a informação com vista ao ajustamento social (Crick & Dodge, 1994). Assim, a capacidade para regular as emoções nas situações de trocas sociais potencia o processamento da informação e influencia o acesso e a avaliação das respostas (Saarni, 1999). As expectativas que as crianças têm acerca das consequências emocionais constituem-se como uma importante componente do processo avaliativo. Acresce referir que as expectativas emocionais contribuem de forma determinante para o raciocínio e comportamento sócio-moral (Arsénio & Lover, 1995).

A habilidade necessária para gerir de forma adequada as emoções implica um controlo da expressividade, bem como uma sensibilidade a múltiplas perspectivas (Saarni, 1999). As perspectivas emocionais das crianças e dos seus pares constituem uma fonte de informação contínua que permite à criança ajustar o

seu envolvimento na resposta. As crianças com dificuldades na leitura e no envio das pistas emocionais podem assumir posturas rígidas desadequadas. As pistas emocionais fornecem à criança informação acerca do sucesso ou do fracasso das suas respostas e constituem a *base de informação* do conhecimento emocional, como representado na figura da página seguinte (c.f.Figura 2).

Nesta versão revista do MPIS, as competências e as memórias emocionais consideradas como informação do funcionamento social, são consideradas de uma forma diferenciada. As memórias emocionais fornecem informações acerca de experiências passadas, e as ligações entre a emoção e a cognição permitem a activação de emoções pertinentes. As capacidades de identificar e nomear emoções permitem uma maior acuidade na identificação e interpretação dos sinais sociais (Lemerise & Arsenio, 2000). De realçar que as emoções influenciam marcadamente o processamento da informação social.

Em síntese, os processos emocionais cumprem no funcionamento social do indivíduo, funções motivacionais, comunicativas e reguladoras que diferem das funções cognitivas (atenção, aprendizagem, memória e lógica) (Lemerise & Arsénio, 2000). Citando Izard, a emoção ... *is about motivation* e a cognição ... *is about knowledge...* (Izard, 1994, p.204). Esta é uma leitura partilhada pela neuropsicologia e pela teoria funcionalista, ambas consideram que as emoções orientam os indivíduos para determinados aspectos do meio e direccionam os processos cognitivos e as respostas comportamentais com vista a uma adequação social (Damásio, 1994). Dados neuropsicológicos sugerem que a cognição e a emoção influenciam-se mutuamente. Não poderemos identificar acontecimentos puramente emocionais ou cognitivos, excepto quando perante lesões cerebrais que comprometem estas ligações como relata Damásio (1994).



**Figura 2:** Modelo do Procesamento da Informação Social proposto por Lemerise e Arsénio (2000).  
(Fonte: Lemerise & Arsénio, 2000, p.113).

#### 1.4. A rejeição pelos pares e o processamento da informação social

O grupo de pares assume no período escolar um impacto marcado no funcionamento sócio-emocional da criança, constituindo-se como uma fonte de suporte, de validação e de amizade. Não podemos no entanto esquecer que o grupo de pares poderá também exercer um impacto negativo no ajustamento psicológico da criança quando a rejeita de forma contínua (Almeida, 1997).

A rejeição pelos pares é um fenómeno que tem vindo a ser estudado no âmbito do ajustamento social. Tal como referenciam Piaget (1965), e posteriormente

Youniss (1980) e Hartup (1983), as habilidades sócio-cognitivas desenvolvem-se nas interações que decorrem no grupo de pares. Assim, as crianças rejeitadas vêem-lhes negada a possibilidade de crescimento social pois não acedem a experiências relacionais essenciais ao desenvolvimento de habilidades sociais (Dodge, Lansford, Burks, Bate; Petit, Fontaine & Price, 2003). O grupo, face às crianças rejeitadas, tende a assumir de forma sistemática uma posição que as impede de usufruir de qualquer interação livre (Puttallaz & Wasserman, 1990).

Os estudos revelam que as crianças rejeitadas são menos competentes do que as crianças médias (do ponto de vista sociométrico) em processos de codificação e interpretação das pistas sociais provenientes dos pares (Dodge & Feldman, 1990), na regulação emocional e na expressão comportamental das emoções (Eisenberg et al., 1996). Um outro grupo de estudos destaca o impacto emocional que a experiência de rejeição pelos pares implica; ao ser rejeitada pelos pares a criança poder-se-á sentir sozinha, zangada e alienada. Estas emoções poderão enviesar as futuras atribuições que a criança faz das intenções dos pares. Este viés atribucional predisporá a criança para mais respostas agressivas e de retaliação. Podemos assim explicar, a rejeição pelo enviesamento atribucional que esta causa no processamento da informação social (Dodge et al., 2003).

De realçar que o conhecimento emocional tem um efeito imediato na interpretação e nas tomadas de decisão que a criança desenvolve nas situações sociais e um efeito a longo prazo quando a criança vivencia posteriormente situações sociais semelhantes. Acresce ainda referir que esta influência poderá ocorrer de forma directa, na interpretação incorrecta das emoções dos outros, ou indirectamente, quando as interpretações erróneas levam à evocação e à experimentação de emoções desadequadas, produzindo assim um conjunto de erros no processamento da informação social (Fine et al., 2003).

Podemos assim constatar que uma situação de rejeição crónica impede a criança de adquirir as habilidades que lhe permitirão atender às pistas sociais relevantes. Estas crianças tendem a desenvolver um enviesamento atribucional hostil acerca das motivações dos pares e não têm oportunidade para adquirir um reportório comportamental que lhes permitam aceder a respostas socialmente competentes. Assim, os défices manifestos ao longo do processamento da

informação e o enviesamento atribucional levam frequentemente as crianças rejeitadas a assumir comportamentos disfuncionais, como a agressão, perpetuando-se assim o ciclo da rejeição.

De forma a minimizar os défices sentidos ao nível do processamento da informação, têm sido desenvolvidos programas para potenciar as competências envolvidas nas diferentes fases do processamento da informação social. Estes programas focam-se essencialmente nas primeiras etapas e ensinam as crianças a detectar adequadamente as intenções dos outros, a atribuir intenções não hostis quando uma situação social é ambígua e a desenvolver respostas comportamentais adequadas a situações sociais ambíguas ou neutras (Wilson & Lipsey, 2004).

Acresce referir que apesar do impacto que a rejeição pelos pares tem a longo prazo, no decorrer do percurso desenvolvimental a criança pode experienciar acontecimentos que rompam com este ciclo disruptivo, como por exemplo, um adulto protector, um grupo de pares que ensinam à criança o valor da participação em grupo e das trocas sociais.

## **2. Modelo Emocional, Cognitivo e Comportamental dos Preditores da Aceitação pelos Pares**

A constatação empírica da relação entre a capacidade de reconhecimento e nomeação de expressões emocionais, a competência social e o ajustamento social em crianças de idade escolar, foi evidenciada num estudo já antigo mas que constitui ainda uma referência na literatura (Izard, 1971).

Nas últimas décadas os investigadores têm vindo a identificar vários preditores da aceitação pelos pares, incluindo as competências sociais e o conhecimento emocional (Denhan, et al. 1990, Eisenberg et al, 1997). Embora já exista um corpo de investigação sobre o desenvolvimento do conhecimento emocional, só recentemente se tem produzido resultados empíricos acerca do impacto das diferenças do desenvolvimento deste tipo de conhecimento na competência social e no bem-estar emocional na infância (Izard et al., 2001).

A investigação realça o papel mediador do conhecimento emocional no acesso aos sentimentos e às respectivas expressões comportamentais (Ackerman

et al, 2004). Alguns autores consideram que o conhecimento emocional fornece as bases da comunicação emocional nas relações sociais (Bandura, 1986; Hobson, 1993; Izard, 1971). O conhecimento emocional possibilita uma apreensão dos sinais sociais facilitadora de comportamentos sociais adaptados, promotores da aceitação pelos pares e activadora de emoções adequadas à continuidade das interações (Izard, 1991, 1993).

Ao longo do segundo capítulo desta dissertação tivemos já oportunidade de constatar que a utilização adequada do conhecimento emocional durante o período escolar pode potenciar significativamente a qualidade do relacionamento com pares. Algumas das facetas do conhecimento emocional, como a leitura adequada das pistas emocionais em situações de conflito, a habilidade para reconhecer e lidar com as expressões emocionais e a capacidade para identificar as causas e as consequências lógicas das emoções, predizem a aceitação pelos pares (Cassidy, et al., 1992; Denhan et al., 1990). Estudos mais recentes mostram que a relação entre o conhecimento emocional e a aceitação pelos pares é afectada pelos comportamentos sociais (Arsénio, Cooperman & Lover, 2000), apontando as habilidades sociais como um mediador entre o conhecimento emocional e a aceitação pelos pares (Mostow et al., 2002).

Assim, no decorrer do nosso estudo pretendemos analisar a contribuição que o conhecimento emocional e as competências sociais assumem no modelo integrado dos preditores da aceitação pelos pares e, desta forma, compreender melhor o impacto das competências sociais e emocionais na qualidade da relação das crianças em idade escolar com pares.

Destacamos ainda a importância que os pares assumem no ajustamento social das crianças de idade escolar, visto que estes não assumem um papel meramente de espectador face ao desenvolvimento social dos pares, pelo contrário, ao assumirem uma postura de aceitação ou de rejeição, adoptam um papel activo no desenvolvimento social dos pares (Dodge et al., 2003).

Em síntese neste trabalho, a criança é encarada como um todo organizado e activo em constante mudança, sendo ao mesmo tempo: (a) produtora do seu desenvolvimento sócio-emocional (b) um estímulo social para os pares (c) um agente processador da informação (c) modelador e selector dos seus contextos

sociais (Belsy & Tolan, 1981). Parece-nos que esta perspectiva favorece uma melhor compreensão do ajustamento social das crianças em idade escolar e do contributo que a componente emocional e social assumem na relação com pares.

## **SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO**

### **Capítulo IV: APRESENTAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO**

#### **Introdução**

Neste capítulo será apresentado o desenho da investigação realizada no âmbito dos preditores da aceitação pelos pares no período escolar. Pretende-se compreender a relação entre o conhecimento emocional, os comportamentos sociais e a aceitação pelos pares de acordo com o Modelo Emocional, Cognitivo e Comportamental dos Preditores da Aceitação pelos Pares (Mostow et al., 2002).

A apresentação do estudo será feita em torno das questões teórico-conceituais apresentadas na primeira parte, que nos conduziram à definição do Modelo Integrado dos Preditores da Aceitação pelos Pares. Seguir-se-á a apresentação dos objectivos, das hipóteses, das variáveis e dos participantes. Finalmente, descrevemos os instrumentos utilizados na recolha de dados e os procedimentos utilizados na condução do trabalho de campo na análise dos resultados.

#### **1. Âmbito Geral do Estudo**

Nas últimas décadas as inúmeras mudanças operadas no domínio socio-cultural (sistema educativo-profissional, sistema de valores, papéis e estatutos sociais, etc.), impuseram uma nova grelha de leitura da realidade social que enfatiza a influência que os contextos de socialização têm no desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979). Mais especificamente, o desenvolvimento deve ser sempre entendido no âmbito dos contextos de socialização, nomeadamente a família e a escola, determinantes do desenvolvimento psico-social do indivíduo.

A integração quase massiva da mulher no mundo do trabalho, as mudanças no sistema educativo e conseqüente aumento dos anos de escolaridade obrigatória, a par das exigências do mercado de trabalho, têm levado a uma frequência do contexto escolar cada vez mais prolongada. Como corolário destas mudanças, destacamos o crescente envolvimento das crianças em instituições educativas e de prestação de cuidados fora da família. Nestas instituições as crianças têm

oportunidade de partilhar grande parte da sua rotina diária com outras crianças de idades semelhantes. O grupo de pares constitui assim um contexto social, no seio do qual se geram interações promotoras (ou não) do desenvolvimento da criança.

É no relacionamento com pares que a criança desenvolve competências essenciais para a sociabilidade e para a intimidade, intensifica relações sociais e adquire sentimentos de pertença (Zarbatany, Hartmann & Rankin, 1990). O grupo de pares é o contexto necessário ao desenvolvimento das competências sociais e do sentimento de segurança emocional necessários ao ajustamento social da criança.

## **2. Objectivos do Estudo**

A importância que as relações entre os pares assumem, dada a sua intensidade e permanência ao longo do desenvolvimento, torna evidente a necessidade de estudar a relação entre o desenvolvimento da competência social, competência emocional e das relações interpessoais. Hartup (1992) considera que as relações com pares são contextos relacionais onde se desenvolvem e adquirem múltiplas capacidades sociais num processo de socialização comum. Este autor defende que o relacionamento entre as crianças contribui de uma forma singular para o seu desenvolvimento social e emocional (Hartup, 1983). Este pressuposto traduz as múltiplas implicações desenvolvimentais do conhecimento emocional, do comportamento social e da aceitação pelos pares.

A investigação, recentemente desenvolvida neste domínio, sugere que os comportamentos sociais adequados constituem um mecanismo através do qual as crianças expressam o seu conhecimento emocional e alcançam a aceitação dos pares. Assumindo como referência conceptual o Modelo Emocional, Cognitivo e Comportamental dos Preditores da Aceitação pelos Pares (Mostow et al., 2002), parece-nos pertinente explorar o papel que o conhecimento emocional e os comportamentos sociais assumem na aceitação da criança no grupo de pares.

Em síntese, são os seguintes os objectivos deste estudo:

- a) analisar as diferenças do conhecimento emocional em função do género da criança e da escolaridade dos pais;
- b) analisar as diferenças do comportamento social em função do género da criança e da escolaridade dos pais;
- c) analisar as diferenças da aceitação pelos pares em função do género da criança e da escolaridade dos pais;
- d) analisar a relação entre conhecimento emocional e competência social
- e) analisar a contribuição do conhecimento emocional e do comportamento social para a aceitação pelos pares.

### **3.Variáveis em Estudo**

Apresentados os objectivos listaremos as variáveis a ser consideradas ao longo deste estudo:

- 1) Conhecimento Emocional
- 2) Comportamento Social: Habilidades Sociais,  
Problemas de Comportamento  
Competência Académica.
- 3) Aceitação pelos Pares
- 4) Variáveis sócio-demográficas: Género das crianças  
Escolaridade dos pais.

A análise dos vários estudos realizados no âmbito da parentalidade permite-nos constatar que a escolaridade dos pais influencia a natureza das interacções verbais e das práticas disciplinares, sendo apontado como o melhor indicador do nível social da família (Hoff, et al., 2002).

O NSE é uma variável multifacetada que tem vindo a ser definida através de diferentes métodos que consideram: a) um único indicador (e.g. profissão ou grau de escolaridade), b) múltiplos indicadores (e.g. profissão e grau de escolaridade) e c)

índices compósitos baseados em algumas combinações de múltiplas variáveis que definem o NSE (e.g. a soma ponderada da profissão e do grau de escolaridade).

Neste estudo como teremos oportunidade de constatar o NSE foi definido através de um único indicador (escolaridade da mãe). As correlações positivas e significativas registadas entre o nível de escolaridade dos pais e das mães e os resultados encontrados noutros estudos, em que a escolaridade da mãe surge como uma das variáveis que mais influencia as respostas das crianças (Richman et al., 1992) e mais fortemente se associa à parentalidade (Hoff et al., 2002), corroboram o enfoque dado à variável escolaridade da mãe como indicador do NSE.

#### 4. Hipóteses de Investigação

Apresentado o enquadramento conceptual e os objectivos deste estudo, delinearemos em seguida as hipóteses de investigação.

Relativamente ao **conhecimento emocional** foram estabelecidas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: As raparigas tendem a apresentar um conhecimento emocional superior aos rapazes.

Hipótese 2: As crianças cujos pais têm mais anos de escolaridade, tendem a apresentar um conhecimento emocional superior às crianças cujos pais têm menos anos de escolaridade.

Relativamente ao **comportamento social** foram estabelecidas as seguintes hipóteses:

Hipótese 3: As raparigas tendem a apresentar um comportamento social superior aos rapazes.

Hipótese 4: As crianças cujos pais têm mais anos de escolaridade, tendem a apresentar um comportamento social superior às crianças cujos pais têm menos anos de escolaridade.

Em relação à **aceitação pelos pares** foram formuladas as seguintes hipóteses:

Hipótese 5: As raparigas tendem a ser mais aceites no seu grupo de pares do que os rapazes.

Hipótese 6: As crianças cujos pais têm mais anos de escolaridade, são mais aceites pelo seu grupo de pares do que as crianças, cujos pais têm menos anos de escolaridade.

Relativamente às relações entre o **conhecimento emocional**, o **comportamento social** e a **aceitação pelos pares** foram formuladas as seguintes hipóteses:

Hipótese 7: As crianças com maior conhecimento emocional tendem a ser mais aceites pelos pares, do que as que têm menor conhecimento emocional.

Hipótese 8: As crianças que têm mais habilidades sociais tendem a ser mais aceites no seu grupo de pares, do que as que têm menos habilidades sociais.

Hipótese 9: As crianças que apresentam mais problemas de comportamento tendem a ser menos aceites pelos pares, do que as que revelam menos problemas de comportamento.

Hipótese 10: As crianças mais competentes do ponto de vista académico tendem a ser mais aceites pelos pares, do que as menos competentes academicamente.

Hipótese 11: As crianças com maior conhecimento emocional apresentam mais habilidades sociais, do que as que têm menor conhecimento emocional.

Hipótese 12: As crianças que apresentam um maior conhecimento emocional tendem a manifestar menos problemas de comportamento, do que as que têm um menor conhecimento emocional.

Hipótese 13: As crianças com um maior conhecimento emocional tendem a ser mais competentes do ponto de vista académico, do que as que têm um menor conhecimento emocional.

Finalmente, de acordo com o **Modelo Emocional, Cognitivo e Comportamental dos Preditores da Aceitação pelos Pares** (Mostow et al., 2002), foram formuladas as seguintes hipóteses:

Hipótese 14: As habilidades sociais medeiam a relação entre o conhecimento emocional e a aceitação dos pares.

Hipótese 15: Os problemas de comportamento medeiam a relação entre o conhecimento emocional e a aceitação pelos pares.

Hipótese 16: A competência académica medeia a relação entre o conhecimento emocional e a aceitação dos pares.

## **5. Método**

### **5.1. Participantes**

Atendendo à temática central e aos objectivos deste estudo foram definidos os seguintes critérios de selecção e inclusão dos participantes na amostra:

- a) frequência do 3º ano de escolaridade,
- b) não registar mais do que uma retenção escolar,
- c) desenvolvimento adequado ao nível etário,
- d) ausência de Necessidades Educativas Especiais,
- e) integração na turma com o mesmo professor desde o início do ano lectivo.

Pretendeu-se ainda que os participantes se distribuíssem de forma razoavelmente homogénea por género e escolaridade dos pais.

Tendo como base uma população escolar constituída por dez turmas do 3º ano de escolaridade, provenientes de oito escolas do Ensino Básico, participaram neste estudo 131 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos,

sendo a média de 8,48. Relativamente ao género, 73 (55,8%) pertencem ao sexo masculino e 58 (44,2%) ao sexo feminino (cf. Quadro 3).

Esta amostra de crianças foi construída no 3º período (estando assim assegurada a familiaridade entre os elementos de cada grupo escolar) do ano lectivo 2002/2003.

Das oito escolas do Ensino Básico que participaram no estudo, quatro destas situavam-se no perímetro urbano e quatro no perímetro suburbano da região do Grande Porto (cf. Anexo1). No estudo colaboraram ainda as dez professoras, responsáveis pelas turmas envolvidas.

Relativamente à *escolaridade dos pais*, 21 (20.4%) apresentam até quatro anos de escolaridade, 27 (26.2%) completaram o 2º Ciclo do Ensino Básico, 19 (18.4%) completaram o 3º Ciclo do Ensino Básico e 16 (15.6%) completaram o Ensino Secundário. Os restantes 20 (19.4%) apresentam um nível de escolaridade correspondente à frequência do Ensino Superior (cf. Quadro 3). As mães apresentaram uma média de 9.5 anos de escolaridade ( $SD=4.53$ ; sendo o mínimo de 2 e o máximo de 17 anos), e os pais de 9.6 anos ( $SD=4.13$ ; mínimo de 3 e máximo de 17 anos).

**Quadro 3:** Caracterização dos participantes.

	GÉNERO		IDADE			
	Feminino	Masculino	8 Anos	9 Anos	10 Anos	
<b>N</b>	58	73	73	55	3	
<b>%</b>	44.2	55.8	55.7	42.0	2.3	
NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PAIS						
	1º Ciclo E. Básico Incompleto	1º Ciclo Ensino Básico	2º Ciclo Ensino Básico	3º Ciclo Ensino Básico	Ensino Secundário	Bacharelato/ Licenciatura
<b>N</b>	3	18	27	19	16	20
<b>%</b>	2.9	17.5	26.2	18.4	15.6	19.4

Refira-se que o número de anos de escolaridade da mãe e do pai se encontram correlacionados de forma positiva e estatisticamente significativa ( $r=.656$ ,  $p<.0005$ ), o que indica que as figuras parentais tendem a apresentar um nível de escolaridade próximo.

## 5.2. Instrumentos

Dada a inexistência no contexto português de um instrumento que nos permitisse avaliar o conhecimento emocional, traduzimos e adaptamos o *Assessment of Children's Emotion Skills (ACES)* desenvolvido por Schultz, Izard e Bear (2002).

Pelo contrário, em relação ao comportamento social, dispomos já da versão portuguesa da *Social Skill Rating Scale (SSRS)*, Greshan & Elliot, 1990) para professores Escala de Avaliação da Competência Social (ACS, Lemos & Meneses, 2002).

Relativamente à aceitação pelos pares foram utilizados os procedimentos sociométricos, aplicados segundo o método de pontuação padronizada proposto por Coie e colaboradores (1982).

Na recolha dos dados sócio-demográficos, utilizamos um instrumento designado por *Questionário de Caracterização da Criança e do Contexto Familiar*.

Apresentaremos de seguida estes quatro instrumentos. O carácter pioneiro de aplicação do ACES junto da população portuguesa, bem como o recurso ao programa Sociom3 (Pio Abreu, 2002) para a análise dos dados recolhidos no teste sociométrico, justificam a maior atenção dedicada aqui à apresentação destes dois instrumentos.

### 5.2.1. Questionário de Caracterização da Criança e do Contexto Familiar

O *Questionário de Caracterização da Criança e do Contexto Familiar* (c.f. Anexo 2), permitiu a recolha das seguintes informações: data de nascimento da criança, número de retenções, composição do agregado familiar, número de irmãos e respectiva idade, posição na fratria e escolaridade dos pais. Este questionário foi preenchido pelas professoras e permitiu-nos obter uma caracterização da criança e do seu agregado familiar. Nem todas as informações foram porém utilizadas no âmbito deste estudo<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> O presente estudo está integrado num projecto de investigação mais amplo, "*Desenvolvimento das Competências Sociais de Crianças em Idade Escolar*", financiado pela Fundação para Ciência e Tecnologia (FCT), através do Centro de Psicologia da Faculdade do Porto e desenvolvido no âmbito da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a coordenação da Professora Doutora Orlanda Cruz. O referido projecto de investigação envolve crianças do 3º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos e pretende analisar os

### 5.2.2. Assessment of Children's Emotion Skills

A avaliação do conhecimento emocional, foi efectuada de acordo com o modelo desenvolvido por Mostow e colaboradores (2002), através do ACES, tendo-se para tal procedido à sua tradução e adaptação a partir da versão original disponibilizada pelos autores.

A tradução de instrumentos é um processo válido, muito utilizado pelos investigadores (Guillemin, Bombardier & Beaton, 1993) e parece contribuir para uma maior “internacionalização” das interpretações, uma vez que estas só poderão ser efectuadas a partir de dados recolhidos obviamente com os mesmos instrumentos (Acquadro, Jambon, Ellis & Marquis, 1996).

O ACES é constituído por três escalas: Expressões Faciais (*Facial Expressions*), Situações Emocionais (*Emotions Situations*) e Comportamentos Emocionais (*Emotions Behaviors*), que contribuem para a definição da nota total da Percepção Emocional Correcta (PEC).

A escala das *Expressões Faciais* é constituída por 26 itens e pretende analisar a capacidade das crianças perceberem as expressões faciais observadas nos outros. São utilizadas 26 fotografias de crianças de idade escolar e de diferentes raças, manifestando diferentes expressões emocionais. Face a cada fotografia apresentada, a criança entrevistada terá que decidir como é que a criança representada na fotografia se está a sentir de entre as seguintes cinco alternativas: *contente (happy)*, *triste (sad)*, *zangada (mad)*, *assustada (scared)* ou *normal (no felling/ambiguous)*.

A Escala das *Situações Emocionais* é constituída por 15 vinhetas (três para cada um dos cinco sentimentos), face às quais a criança entrevistada terá que decidir como é que a criança referida na vinheta se está a sentir: *contente*, *triste*, *zangada*, *assustada* ou *normal*. Nesta escala, um exemplo de situação emocional pode ser o protagonista ser impedido de atingir um objectivo importante, sendo neste caso, esperado o recurso à zanga na resposta apresentada.

Na Escala dos *Comportamentos Emocionais* cada criança terá que perante as 15 vinhetas (três para cada um dos cinco sentimentos) que constituem esta escala identificar como é que a criança protagonista da vinheta se está a sentir: *contente*,

*triste, zangada, assustada ou normal.* Cada um dos itens refere-se a um comportamento associado a um dos cinco sentimentos, por exemplo um item associado à tristeza reflecte indicadores comportamentais de apatia e isolamento.

Para cada uma das três escalas (c.f. Anexo 3) podemos calcular o total de respostas correctas, para cada um dos cinco sentimentos – alegria, tristeza, zanga, medo e normal. Para além da pontuação obtida em cada uma das escalas poderemos ainda obter uma nota total da PEC, que reflecte o número de vezes que cada criança respondeu correctamente, ao longo das três escalas, aos itens relacionados com a alegria, tristeza, zanga e medo. Tal como referido por Mostow et al. (2002), o cálculo do PEC, implicou a padronização prévia do total de respostas correctas apresentadas em cada uma das escalas para os itens relativos à alegria, tristeza, zanga e ao medo.

Apresentada a versão original do ACES, descreveremos de seguida os procedimentos desenvolvidos com vista à tradução e adaptação para a investigação.

Aquando do processo de tradução das escalas de Comportamentos Emocionais e Situações Emocionais do ACES, foi dada especial atenção à compreensibilidade do vocabulário utilizado quer nas instruções, quer nas vinhetas. Tal como referencia Punch (2002), num instrumento de investigação, para além da sua relevância e validade, é fundamental a clareza da linguagem utilizada.

Tendo em vista a adaptação do ACES, efectuamos uma recolha de 30 fotografias junto de um rapaz e uma rapariga de idade escolar a quem foi pedido que manifestassem as cinco emoções faciais envolvidas no ACES – alegria, tristeza, zanga, medo e normal. Pretendemos desta forma apresentar às crianças estímulos com maior validade ecológica, uma vez que a versão original envolvia fotografias de crianças de países e de raças diversas não habituais no nosso contexto social. A utilização de apenas duas crianças, uma para o sexo masculino e outra para o feminino, cada uma apresentando as cinco expressões faciais, visava controlar variáveis parasita, como o género e a maior ou menor agradabilidade que diferentes rostos poderiam suscitar nos participantes. Desta forma asseguramos que cada sentimento era representado pela mesma rapariga e pelo mesmo rapaz, havendo apenas uma variação em função do género e da expressão facial.

Finalizada a tradução das vinhetas e a recolha das fotografias, desenvolvemos dois estudos-piloto que de seguida se apresentam.

### **Primeiro Estudo-Piloto**

Obtido o consentimento dos encarregados de educação, iniciamos o primeiro estudo-piloto junto de alunos do 3º ano de escolaridade de três escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da cidade do Porto. Este estudo ocorreu durante o mês de Abril de 2003, e envolveu dez crianças (cinco rapazes e cinco raparigas) que não integraram a amostra final, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos.

No decorrer deste primeiro estudo-piloto pretendemos:

- seleccionar de entre 30 fotografias iniciais (seis para cada um dos cinco sentimentos), as que reuniam maior consenso quanto ao reconhecimento das cinco expressões faciais;
- verificar a adequação do conteúdo das vinhetas às idades das crianças e às suas vivências;
- avaliar a adequação da linguagem utilizada na tradução;
- detectar eventuais dificuldades e aspectos a melhorar na administração e no registo das respostas.

Este primeiro estudo-piloto permitiu-nos assim adequar alguns aspectos das instruções apresentadas com vista a uma maior simplificação e adequar alguns aspectos da tradução das vinhetas. Por exemplo, no item 14 da Escala das Situações Emocionais, substituímos o termo *floresta* por *pinhal*, pois este termo mostrou-se mais familiar aos participantes. Relativamente às fotografias, constatou-se que 20 (quatro para cada sentimento) reuniam maior consenso e foram portanto seleccionadas para integrar a escala das Emoções Faciais.

### **Segundo Estudo-Piloto**

Ainda no mês de Abril desenvolvemos um *segundo estudo-piloto*, mais uma vez junto de crianças que não integraram a amostra da investigação, mas com condições escolares semelhantes. Desta vez, as crianças envolvidas foram apenas oito (quatro rapazes e quatro raparigas) e frequentavam duas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho da Maia, distrito do Porto.

Neste segundo estudo-piloto pretendeu-se:

- avaliar a adequação das alterações introduzidas ao nível das instruções,
- verificar a adequação da ordem de apresentação das fotografias seleccionadas para a escala das Expressões Faciais,
- estimar o tempo de aplicação da Escala completa.

No final deste estudo, surgiu então a versão portuguesa do ACES (c.f. Anexo 4) adaptado para a investigação, a que chamamos Escala de Avaliação das Competências Emocionais (EACE); calculamos uma média da duração da sua aplicação (20 minutos) e preparamos um Manual de Aplicação, com o objectivo de estandardizar os procedimentos, assegurando ao mesmo tempo uma aplicação flexível.

Tal como na sua versão original, a EACE é constituída por três Escalas: Expressões Faciais com 20 itens, Situações Emocionais, com 15 itens e Comportamentos Emocionais, com 15 itens. As alternativas possíveis de resposta a estes itens são cinco: alegria, tristeza, medo, zangado e normal. Assim para cada um destes sentimentos existem 10 itens (quatro na Escala das Expressões Faciais, três na Escala das Situações Emocionais e três nos Comportamentos Emocionais).

### **5.2.3. Escala de Avaliação da Competência Social**

A escala de Avaliação da Competência Social (ACS, Lemos & Meneses, 2002) constitui a versão portuguesa, traduzida e adaptada do *Social Skills Rating System* (SSRS, Greshan & Elliot, 1990), relativamente ao Ensino Básico. Os resultados encontrados para a população portuguesa apoiam uma concepção multidimensional da competência social e garantem a validade da informação recolhida (Lemos & Meneses, 2002). De realçar que esta escala apresenta uma consistência interna elevada (0.93, para a Escala das Habilidades Sociais, 0.91 para a Escala dos Problemas de Comportamento e 0.96 para a Escala da Competência Académica), possibilitando uma avaliação consistente da componente comportamental das competências sociais.

Acresce referir que a utilização da escala ACS permite-nos incluir um dos principais informadores acerca da competência social das crianças em idade escolar - os professores (Newcomb & Bukowski, 1993), bem como utilizar um instrumento “

... válido e útil para uma caracterização detalhada e compreensiva da competência social no contexto escolar” (Lemos & Meneses, 2002, p.273).

Este instrumento inclui três escalas: Escala das Habilidades Sociais (30 itens), Escala dos Problemas de Comportamento (18 itens) e da Escala da Competência Académica (9 itens). As duas primeiras são ainda constituídas por três sub-escalas cujos conteúdos iremos apresentar de seguida.

A Escala das Habilidades Sociais integra 10 itens relativos a comportamentos nucleares da *Cooperação* (comportamentos de ajuda, partilha e cumprimento de normas), 10 itens relativos ao *Auto-controle* (comportamentos como reagir adequadamente em situações de conflito, assumir compromissos e esperar pela sua vez) e 10 itens relativos à *Asserção* (iniciativas que o aluno toma para pedir informações ou apresentar-se).

A Escala dos Problemas de Comportamento inclui as subescalas dos *Problemas Internalizados* (6 itens), *Problemas Externalizados* (7 itens) e da *Hiperactividade* (5 itens). Esta última inclui agitação, excitação e reacções impulsivas. A subescala dos *Problemas Externalizados* avalia a agressão física ou verbal, a contestação e o baixo controlo do comportamento. Indicadores de ansiedade, tristeza, solidão e baixa auto-estima constituem a subescala dos problemas internalizados.

Ao longo destas duas Escalas - Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento - o professor deve sinalizar a frequência do comportamento do aluno em três pontos: “nunca”, “às vezes” e “muitas vezes”.

A Escala de Competência Académica pretende avaliar o desempenho na leitura e na matemática, a motivação, o funcionamento cognitivo e o suporte parental. A cotação destes itens é efectuada através de uma escala de cinco pontos em que “1” corresponde ao nível mais baixo e “5” ao nível mais alto.

#### **5.2.4. Teste Sociométrico**

Para avaliar a aceitação pelos pares, recorreremos às técnicas sociométricas. Estes procedimentos têm vindo a ser amplamente utilizados na investigação actual, permitindo medir e compreender a configuração sócio-afectiva do relacionamento entre pares (Terry, 2002).

## Construção do Teste Sociométrico

O teste sociométrico evidencia-se pela simplicidade da sua aplicação e pelo potencial discriminativo dos relacionamentos interpessoais no seio de um grupo (Villares-Oliveira, 1999). Não obstante a simplicidade que caracteriza a elaboração e a aplicação do teste sociométrico, devem ser cumpridos vários critérios de forma a assegurar a validade da informação recolhida.

Na elaboração do questionário, tentamos eliminar qualquer questão ambígua e utilizamos um critério específico (sócio-afectivo) orientado para uma acção real (“*brincar no recreio*”), de forma a promover a motivação dos alunos para colaborar. O questionário foi assim concebido tendo em conta as características e o tipo de actividade típico da faixa etária dos participantes (c.f. Anexo 5).

De forma a facilitar o reconhecimento dos alunos pelos seus pares, optamos por inscrever no questionário sociométrico o nome pelo qual eram conhecidos na turma, quer se tratasse de diminutivos ou apelidos (esta informação foi previamente obtida junto das professoras).

De entre os vários métodos sociométricos referenciados na literatura, optamos pelo método proposto por Coie e colaboradores (1982). Este método nominal (envolve nomeações positivas ou preferências, e negativas ou rejeições) permite comparar grupos de tamanhos diferentes, como os envolvidos neste estudo (c.f. Anexo 1).

No questionário sociométrico era pedido às crianças que realizassem dois tipos de nomeações: quais os colegas da turma com quem *mais gostariam de brincar* e quais os colegas da turma *com menos gostarias de brincar*. Permitimos um número ilimitado de nomeações porque, por um lado, o recurso a meios informáticos simplificou o processo da análise de dados e, por outro, esta opção permite um conhecimento mais fino do posicionamento social de cada sujeito no grupo (Terry, 2002).

Embora conscientes que o recurso às nomeações negativas não está isento de críticas, consideramos pertinente a sua integração, uma vez que a identificação de sub-grupos de crianças isoladas exige este factor discriminatório (Terry & Coie, 1991). Face a este facto e aos resultados obtidos por Hops e Lewis (1984), que provam que o teste sociométrico não afecta negativamente as interacções sociais das crianças, consideramos que estas deveriam ser incluídas se asseguradas

determinadas condições. Estudos realizados por Bell-Dolan e Wessler (1994) revelam que os riscos inerentes à participação das crianças num teste sociométrico com nomeações negativas não são maiores do que os riscos encontrados na vida quotidiana, afastando assim a hipótese de que a aplicação deste teste poderia afectar negativamente as interacções sociais das crianças com os colegas.

### **Construção da Matriz Sociométrica**

Depois da aplicação do questionário em cada turma, foi efectuada a codificação dos dados de forma a serem introduzidos num programa de computador em *Basic*®, gentilmente cedido pelo Professor Doutor J. L. Pio Abreu, designado por SOCIOM3 (Pio Abreu, 2002).

O programa fornece uma matriz sociométrica para cada turma. Esta inclui o número de rejeições reais recebidas pelo sujeito ( $n$ ), o número de preferências reais recebidas pelo sujeito ( $p$ ), bem como o valor médio e os valores limites das pontuações de preferência e de rejeição. Estes valores permitiram integrar cada criança num estatuto sociométrico, nomeadamente popular, rejeitado, negligenciado, controverso e médio, bem como calcular o índice do Impacto Social e da Preferência Social para cada criança

Segundo Coie e colaboradores (1982), o **Impacto Social**, também designado por “*visibilidade*” pode ser definido como o somatório das preferências e das rejeições recebidas pelo sujeito. A **Preferência Social**, também designada por “*popularidade*” corresponde à diferença entre o número de preferências e o número de rejeições obtidas pelo sujeito.

### **Identificação dos Estatutos Sociométricos e Cálculo da Preferência Social**

De entre os vários modelos sociométricos optamos pelo modelo padronizado de Coie e colaboradores (1982). Este modelo bidimensional do estatuto permite através dos resultados padronizados da preferência social e do impacto social, a identificação dos cinco estatutos sociométricos: populares ( $Z_{\text{preferência social}} > 1.0$ ), médios ( $-0.5 < Z_{\text{preferência social}} < 0.5$ ), rejeitados ( $Z_{\text{preferência social}} < -1.0$ ), isolados ( $Z_{\text{impacto social}} > 1$ ) e controversos ( $Z_{\text{impacto social}} < 1$ ).

A aplicação deste método implicou a padronização através do programa *Excel*, das escolhas positivas ou preferências ( $p$ ) e negativas ou rejeições ( $n$ ), criando-se assim duas novas variáveis  $Z_p$  e  $Z_n$ . Estas serão posteriormente utilizadas no cálculo do Impacto Social e da Preferência Social.

No próximo capítulo iremos apresentar os resultados relativos aos estatutos sociométricos apenas com um intuito descritivo e como forma de validar a metodologia sociométrica utilizada. A *Preferência Social*, também designada como *popularidade*, expressa a aceitação da criança no seu grupo de pares e será a variável a considerar nas análises posteriores.

### 5.3.Procedimento

Numa fase inicial estabelecemos contactos informais com oito escolas do 1º ciclo do Ensino Básico da zona do Porto, aferindo a disponibilidade das mesmas para colaborar na investigação. Assegurada a disponibilidade e as condições necessárias à recolha de dados, foram enviadas cartas aos coordenadores das escolas com vista à formalização do pedido (c.f. Anexo 6). Um segundo modelo de carta, dirigida aos encarregados de educação, com a apresentação do estudo e com o pedido de autorização para a participação dos educandos, permitiu-nos identificar por escrito as crianças não autorizadas a participar (c.f. Anexo 7).

Obtido o consentimento dos encarregados de educação, procedemos à selecção dos participantes de acordo com os critérios de selecção já referidos e procurando uma distribuição razoavelmente homogénea em função do género das crianças e da escolaridade dos pais.

De lembrar que o presente estudo está inserido num projecto de investigação mais amplo cuja recolha de dados implicou um total de cinco entrevistadores. Estes foram previamente sujeitos a um treino que implicou a administração dos instrumentos a crianças de idade escolar com o objectivo de se familiarizarem com os instrumentos e clarificarem eventuais dúvidas. Acresce referir que, para cada instrumento aplicado, foi desenvolvido um Guia de Aplicação que deveria ser seguido rigorosamente.

A recolha de dados decorreu durante os meses de Maio e Junho de 2003, nas escolas frequentados por cada uma das crianças, implicando três momentos diferenciados.

O primeiro consistiu no preenchimento pelas professoras dos questionários que visavam a caracterização sócio-demográfica através *Questionário de Caracterização da Criança e do Contexto Familiar* (c.f. Anexo 2). As professoras delinearam ainda o perfil do comportamento social de cada participante, através do preenchimento da ACS.

Num segundo momento procedeu-se à aplicação do *teste sociométrico* a todos os alunos de cada turma, inclusivé aos que não reuniam os critérios de selecção propostos, evitando criar situações de exclusão. De realçar, que a aplicação do teste sociométrico ocorreu no final do terceiro período lectivo, altura em que a organização social nascida dos relacionamentos entre os elementos de cada turma já estaria definida (Moreno, 1934, p.114).

O teste sociométrico foi aplicado na presença da professora, respondendo às dúvidas apresentadas. Foi pedido às crianças que não revelassem o sentido das suas escolhas, sensibilizando-os para a importância das normas de confidencialidade. Respeitamos o ritmo das crianças em cada momento do teste sociométrico. O pedido de nomeação negativa ocorreu quando todos os elementos da turma já tinham respondido à nomeação positiva. No final da aplicação, os entrevistadores envolvidos recolheram os testes sociométricos, verificando o correcto preenchimento da identificação.

Num terceiro momento, que contrariamente ao anterior, não decorreu na sala de aula, mas sim em salas disponibilizadas na escola para o efeito, procedeu-se a uma entrevista individual. No decorrer desta entrevista, com uma duração média de 90 minutos, foram administrados três instrumentos:

1) Entrevista de Avaliação das Representações das Crianças acerca das Figuras Parentais\* <sup>5</sup>

2) Escala de Avaliação da Competência Emocional (EACE)

---

<sup>5</sup> \* Estes instrumentos foram utilizados no âmbito de outros estudos desenvolvidos por Custódio (2005) e Teixeira (2004) com base na mesma amostra.

3) Diários das actividades das crianças relativos a um dia da semana e a um dia de fim-de-semana \*

De realçar que, apesar da longa duração da entrevista, os participantes mostraram-se envolvidos e interessados nas tarefas apresentadas, não revelando qualquer resistência aberta. O facto deste momento ocorrer num espaço diferenciado e numa relação diádica com o entrevistador promoveu o estabelecimento de um sentimento de segurança que terá reforçado esta postura de colaboração dos participantes.

## **6. Procedimentos de Análise dos Resultados**

Finalizada a recolha de dados, efectuamos num primeiro momento uma análise dos dados obtidos nos testes sociométricos. Cada teste permitiu a construção de uma matriz sociométrica através do programa *Sociom 3*.

Os dados obtidos nas matrizes sociométricas, foram posteriormente padronizados através do programa *Excel*, com vista à definição do índice de preferência social de cada participante.

A análise quantitativa dos resultados obtidos nos instrumentos, implicou o recurso ao programa SPSS, versão 12.0 para o Windows, tendo sido desenvolvidos os seguintes procedimentos estatísticos:

- Análise de frequências e de medidas de tendência central,
- Teste não paramétrico: qui-quadrado,
- Testes de diferenças de médias: teste t para amostra emparelhadas e ANOVA,
- Análises de correlações e de correlações parciais,
- Análises de regressões.

Os resultados obtidos a partir das análises acima referidas serão apresentados no capítulo cinco e discutidos no capítulo seis.

## Capítulo V: APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

### Introdução

Tendo em vista os objectivos previamente definidos, ao longo deste capítulo serão apresentados os principais resultados do estudo empírico.

Começamos pela apresentação das análises que nos permitem caracterizar as variáveis e os participantes deste estudo. Posteriormente, analisaremos as relações entre as variáveis, para deste modo aferir os modelos explicativos anteriormente apresentados.

### 1. Conhecimento Emocional

O conhecimento emocional foi avaliado através da EACE, a versão do ACES por nós adaptada para a investigação. Esta escala permite obter uma nota total da PEC, que é um indicador do conhecimento emocional de cada participante. A nota total da PEC resulta do somatório dos sucessos padronizados obtidos, nos itens relativos à alegria, à tristeza à zanga e ao medo, ao longo das três escalas: *Escala das Expressões Faciais*; *Situações Emocionais* e *Comportamentos Emocionais*.

Interessa-nos em primeiro lugar, apreciar a consistência interna, da nota total de PEC, de forma a garantir a validade das análises posteriores em que esta variável seja incluída. Assim, após recodificar todas as respostas em correctas/incorrectas, calculamos o *alpha* de Cronbach, tendo obtido um valor de dimensão razoável ( $\alpha=0.70$ ) para a nota total da PEC.

Ainda com o objectivo de apreciar a consistência interna e não sendo adequado realizar um Análise das Componentes Principais com o número de sujeitos disponíveis, optamos por analisar as inter-correlações que se estabelecem entre os resultados recodificados das três escalas (Quadro 4).

**Quadro 4:** Inter-Correlações entre as três escalas da EACE

Escalas da EACE	Expressões Faciais	Situações Emocionais	Comportamentos Emocionais
Expressões Faciais	1.0	.41***	.45***
Situações Emocionais		1.0	.50***
Comportamentos Emocionais			1.0

\*\*\*  $p < .001$

A análise do Quadro 4 permite-nos constatar que as escalas das Expressões Faciais, das Situações Emocionais e dos Comportamentos Emocionais se interrelacionam de uma forma estatisticamente significativa. No entanto o valor do coeficiente de correlação permite afirmar que as escalas não se sobrepõem, isto é, avaliam construtos relacionados, mas não o mesmo construto.

Para analisar a variabilidade emocional registada nas respostas ao EACE, calculamos a média dos sentimentos alegria, tristeza, zanga, medo e normal correctamente sinalizados ao longo das três escalas (Quadro 5). De recordar que, para cada um dos cinco sentimentos atrás referidos existiam 10 itens (4 na Escala das Expressões Faciais, 3 na Escala das Situações Emocionais e 3 na Escala dos Comportamentos Emocionais), sendo 10, portanto, o máximo possível de respostas correctas.

**Quadro 5:** Médias e desvios-padrão dos sentimentos correctamente sinalizados na EACE.

EACE		
Sentimentos Correctamente Sinalizados	Média	Desvio-Padrão
Alegria	7.8	0.8
Tristeza	7.2	1.7
Medo	7.3	0.8
Zanga	6.1	0.3
Normal	2.6	0.9

Da leitura do Quadro 5, verificamos que a alegria é o sentimento que os participantes tendem a identificar de forma correcta mais facilmente, obtendo-se a média mais elevada. De entre os sentimentos negativos (tristeza, medo e zanga), é na identificação da zanga que os participantes revelam mais dificuldade. A identificação do sentimento “normal” é francamente difícil, sendo que num total máximo de 10, a média de respostas correctas é de 2.6.

Os dados acima apresentados acerca dos cinco sentimentos, parecem demonstrar a variabilidade das respostas obtidas com a EACE.

Tendo em vista a verificação da Hipótese 1 relativa à relação entre o género da criança e o conhecimento emocional, apresentamos no Quadro 6 as estatísticas descritivas, para rapazes e raparigas, e a diferença de médias obtida através do teste t para amostras independentes.

**Quadro 6:** Médias, desvios-padrão e valor  $t$  em função do género dos participantes para o conhecimento emocional.

CONHECIMENTO EMOCIONAL		Raparigas		Rapazes		$t$	$d$
Escalas de ACE	Nº Itens	Média	DP	Média	DP		
Expressões Faciais	20	12.2	2.2	12.1	1.9	0.72	0.04
Situações Emocionais	15	8.4	2.0	8.5	1.8	0.63	0.05
Comportamentos Emocionais	15	8.0	2.2	7.8	2.2	0.91	0.09
<b>PEC</b>	50	28.7	5.7	28.4	4.82	0.48	0.05

$d$  -0.0-0.29 pequeno; 0.3-0.49 moderado e  $>0.5$ - grande (Cohen, 1988).

A *hipótese 1*, referia a existência de uma eventual supremacia das raparigas em relação aos rapazes quanto ao conhecimento emocional. Para verificar esta hipótese efectuou-se uma análise através do teste  $t$  no qual não se registou qualquer diferença significativa. A análise da magnitude das diferenças através do cálculo do  $d$  de Cohen (Cohen, 1988) reforça este resultado.

Os resultados apresentados no Quadro 6 revelam que os participantes tendem a acertar mais nos itens que envolvem as Expressões Faciais do que nos itens da Escala das Situações Emocionais e da Escala dos Comportamentos Emocionais. Os participantes obtiveram um sucesso maior na identificação das emoções quando estas são representadas através de fotografias do quando aparecem representados em vinhetas (c.f. Quadro 6).

Para analisarmos as relações entre a escolaridade dos pais e o conhecimento emocional das crianças, apontada na *segunda hipótese*, foi utilizado o coeficiente de correlação de Pearson (cf Quadro 7).

**Quadro 7:** Correlações entre o conhecimento emocional e a escolaridade dos pais.

Conhecimento Emocional	ESCOLARIDADE DOS PAIS	
	Escolaridade da Mãe	Escolaridade do Pai
<b>EACE</b>		
Total das Expressões Faciais Correctas	.20*	.07
Total das Situações Emocionais Correctas	.26**	.08
Total dos Comportamentos Emocionais Correctos	.37**	.25*
<b>PEC</b>	.34**	.17

\* $p < .05$  e \*\* $p < 0.01$

A escolaridade da mãe mostra-se moderadamente relacionada com o conhecimento emocional, contrariamente à escolaridade do pai. A análise do Quadro 7 permite-nos ainda constatar que o total de Comportamentos Emocionais correctamente assinalados parece estar mais relacionado com a escolaridade dos pais do que as Situações Emocionais e as Expressões Faciais ou mesmo a nota total da PEC.

## 2. Comportamento Social

Antes de apresentarmos os resultados obtidos através da aplicação da ACS, cumpre proceder a uma avaliação da consistência interna dos mesmos. Para tal analisamos o coeficiente alpha de Cronbach e as intercorrelações entre os resultados das três escalas.

Os valores de *alpha de Cronbach* obtidos são elevados: 0.96 para a escala das Habilidades Sociais, 0.90 para a escala dos Problemas de Comportamento e 0.98 para a escala da Competência Académica.

Relativamente à escala das Habilidades Sociais, as subescalas que a constituem, *cooperação*, *auto-controle* e *asserção*, obtiveram uma consistência interna de 0.94, 0.87 e 0.89, respectivamente. No que se refere às subescalas dos *problemas de comportamento*, o alpha de Cronbach traduz uma consistência interna também elevada: 0.90 para os *problemas externalizados*, 0.86 *problemas internalizados* e 0.88 para a *hiperactividade*.

Visando ainda o estudo da consistência interna analisamos as intercorrelações entre os resultados obtidos ao longo das três escalas do ACS: Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Académica (Quadro 8).

ESCALA DE AVALIAÇÃO DE			ESCALA DE HABILIDADES SOCIAIS			ESCALA DE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO				ESCALA DE COMPETÊNCIA ACADÊMICA
COMPETÊNCIA SOCIAL		Total	Auto-controle	Cooperação	Asserção	Total	Problemas Externalizados	Problemas Internalizados	Hiperactividade	Total
Habilidades Sociais	Autocontrole	.91**	1	.78***	.73**	-.55**	-.48**	-.38**	-.51**	.37**
	Cooperação	.92**		1	.64**	-.66**	-.53**	-.49**	-.64**	.65**
	Asserção	.89**			1	-.26**	-.14	-.44**	-.23**	.50**
	<b>Total</b>	1				-.51**	-.42**	-.49**	-.51**	.58**
Problemas de Comportamento	Problemas Externalizados	-.42**				.94**	1	.20**	.35**	-.19**
	Problemas Internalizados	-.49**				.45**		1	.35**	-.28**
	Hiper-actividade	-.51**				.95**			1	-.26**
	<b>Total</b>	-.53**				1				-.27**
Competência Acadêmica	<b>Total</b>	.58**				-.27**				1

p<.05\* p<0.01\*\* p<0.001\*\*\*

**Quadro 8:** Inter-Correlações das escalas de Avaliação da Competência Social.

A análise do Quadro 8 permite-nos constatar que, apesar de as escalas das Habilidades Sociais, dos Problemas de Comportamento e da Competência Académica se inter-relacionarem de forma significativa, não existe uma sobreposição. Assim, cada uma das escalas anteriormente referidas parecem contribuir de forma diferenciada para a componente comportamental da Competência Social.

No Quadro 9 poderemos analisar as médias e os desvio-padrões obtidos pelos participantes ao longo das escalas de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Académica da ACS.

**Quadro 9:** Médias e desvios-padrão do comportamento social.

<b>COMPORTAMENTO SOCIAL</b>				
<b>Escala de Competência Social</b>		<b>Média</b>	<b>Desvio-Padrão</b>	<b>Amplitude</b>
<b>Escala de Habilidades Sociais</b>	Auto-controlo	9,6	4.1	0-30
	Cooperação	13.7	5.5	0-30
	Asserção	12,6	5.0	0-30
	<b>TOTAL</b>	<b>35.9</b>	<b>13.2</b>	<b>0-90</b>
<b>Escala de Problemas de Comportamento</b>	Problemas Internalizados	0.83	1.1	0-18
	Problemas Externalizados	2.29	3.1	0-21
	Hiperactividade	2.14	2.7	0-15
	<b>TOTAL</b>	<b>5.26</b>	<b>6.0</b>	<b>0-54</b>
<b>Escalas de Competência Académica</b>	<b>TOTAL</b>	<b>20,84</b>	<b>5.8</b>	<b>0-45</b>

Os resultados apresentados no Quadro 9 permitem apontar a Escala dos Problemas como a escala que regista a média mais baixa, nomeadamente a sub escala dos Problemas Internalizados.

Apresentadas as características da Escala de Competência Social sumariamos no quadro seguinte as estatísticas descritivas, para rapazes e raparigas, e a diferença de médias obtida através do teste *t* para amostras independentes. Podemos assim testar a relação existente entre o género da criança e os comportamentos sociais aluída na *terceira hipótese* (Quadro 10).

**Quadro 10:** Médias, desvios-padrão e valor *t* em função do género dos participantes para o comportamento social.

COMPORTAMENTO SOCIAL		RAPARIGAS		RAPAZES			
Escala de Competência Social		Média	DP	Média	DP	<i>t</i>	<i>d</i>
Escala de Habilidades Sociais	Auto-controlo	9.6	3.9	9.6	4.2	.472	0.0
	Cooperação	14.5	5.0	13.0	5.7	.024*	0.3
	Asserção	12.4	5.1	12.8	5.0	.680	0.1
	<b>TOTAL</b>	36.4	12.9	35.5	13.6	.453	0.1
Escala de Problemas de Comportamento	Problemas Internalizados	0.7	1.2	0.9	1.1	.727	0.2
	Problemas Externalizados	1.5	2.6	2.9	3.4	.013*	0.5
	Hiperactividade	1.6	2.5	2.6	2.8	.080	0.4
	<b>TOTAL</b>	3.8	5.3	6.4	6.3	.073	0.5
Escalas de Competência Académica	<b>TOTAL</b>	20.61	5.9	21.01	5.7	.719	0.1

$P < 0.05^*$  ;  $d < 0.0-0.29$  pequeno;  $0.3-0.49$  moderado e  $> 0.5$ -grande (Cohen, 1988).

A análise da coluna *t* do Quadro 10 permite-nos constatar que os resultados obtidos pelos rapazes e pelas raparigas parecem diferenciar-se de forma significativa apenas nas sub-escalas da *cooperação* e dos *problemas externalizados*, apresentando-se as raparigas como mais cooperantes, e os rapazes com mais problemas externalizados.

De forma a verificarmos a magnitude das diferenças, calculámos o *d* Cohen (Cohen, 1988). No caso dos *problemas externalizados*, a magnitude das diferenças é grande enquanto que no caso da *cooperação* é pequena. É ainda de assinalar que apesar de o teste *t* não ter assinalado como significativa a diferença entre rapazes e raparigas na Escala de Problemas de Comportamento (Total), a magnitude das diferenças tal como é avaliada pelo *d*, é considerada grande (0.5), apontando para uma média superior de problemas de comportamento no caso dos rapazes.

De forma a testar a *hipótese 4* que considera que as crianças cujos pais têm mais anos de escolaridade, tendem a apresentar um comportamento social superior às crianças cujos pais têm menos anos de escolaridade, realizamos uma análise de correlações entre a escolaridade do pai e da mãe e o comportamento social. À semelhança do que encontramos na análise das correlações entre a escolaridade

dos pais e o Conhecimento Emocional, também aqui a escolaridade da mãe apresenta uma correlação mais forte no caso da mãe do que do pai, relativamente às Habilidades Sociais e à Competência Académica (c.f. Quadro 11).

**Quadro 11:** Correlações entre o comportamento social e a escolaridade dos pais.

COMPORTAMENTO SOCIAL		ESCOLARIDADE DOS PAIS	
Escala de Competência Social		Escolaridade da Mãe	Escolaridade do Pai
Escala de Habilidades Sociais	Auto-controlo	.32**	.15
	Cooperação	.32**	.11
	Asserção	.45**	.27**
	<b>TOTAL</b>	.41**	.20*
Escala de Problemas de Comportamento	Problemas Internalizados	-.19**	.05
	Problemas Externalizados	-.03	.05
	Hiperactividade	-.08	.01
	<b>TOTAL</b>	-.08	.04
Escalas de Competência Académica	<b>TOTAL</b>	.43**	.34**

p<.05\* p<0.01\*\*

### 3. Aceitação pelos pares

O teste sociométrico fornece-nos inúmeras variáveis, entre as quais a preferência social, também designada por popularidade, que reflecte a aceitação de cada criança pelos seus pares (Dekovic, 1992). Neste estudo o índice de preferência social será designado por aceitação pelos pares. Antes porém de apresentar estes resultados, procederemos à caracterização sociométrica das crianças.

#### Caracterização Sociométrica

A análise da distribuição das crianças pelos estatutos sociométricos permite verificar que a maior parte possui um estatuto médio, seguindo-se o popular, o rejeitado e o negligenciado. Não existe nenhuma criança com o estatuto controverso (Quadro 12).

O Quadro 12 apresenta também a distribuição dos participantes por estatuto sociométrico em função da escolaridade da mãe, do género e do índice de preferência social da criança.

**Quadro 12:** Caracterização dos participantes incluídos nos estatutos sociométricos, em função do género, da escolaridade da mãe e do índice de preferência social.

	POPULARES	MÉDIOS	NEGLI.	REJEIT.	CONTROV.	TOTAL
<b>N</b>	26	72	12	21	0	131
<b>%</b>	19.8	55	9.2	16	0.0	100
<b>Sexo Fem. N</b>	9	31	9	9	0	58
<b>%</b>	6.9	23.7	6.9	6.9	0.0	44.3
<b>Mas. N</b>	17	41	3	12	0	73
<b>%</b>	13.0	31.3	2.3	9.2	0.0	55.7
<b>Escol. Média</b>	10.4	9.8	10.2	7.2	0.00	9.5
<b>mãe D.P.</b>	4.7	4.8	3.8	3.2	0.0	4.5
<b>Índice Média</b>	1.13	0.14	0.16	-1.12	0.00	0.135
<b>P.Social D.P.</b>	0.6	0.7	0.3	0.8	0.0	0.9

A percentagem obtida em cada grupo sociométrico (cf. Quadro 12) é próxima à obtida noutros estudos (Almeida, 1997; Newcomb & Bukowski, 1983; Terry & Coie, 1991), excepto no grupo dos controversos onde se previa uma percentagem entre os 3 e os 7%, que não se verificou de todo.

A análise das medidas padronizadas da preferência social, permite-nos constatar que os populares apresentam os valores mais elevados e os rejeitados os valores mais baixos. O grupo dos negligenciados apresenta uma média superior à dos médios, relação que se inverte quanto aos desvios-padrão. As médias padronizadas do *índice de preferência social* obtidas para cada estatuto sociométrico, corroboram os valores encontrados em estudos anteriores, desenvolvidos por Coie e colaboradores (1982) e por Coie e Dodge (1983).

Para determinar se rapazes e raparigas eram preferencialmente seleccionados para cada um dos grupos sociométricos desenvolvemos um teste qui-quadrado que nos permitiu constatar que não existem associações significativas entre os estatutos sociométricos e o género ( $\chi^2 = 5.635, d.f. = 3, p = 0.250$ ).

Da análise da literatura revista, é possível verificar que os resultados relativos à relação entre o estatuto sociométrico e o género não são consistentes, ou seja, alguns estudos apontam para a existência desta associação, enquanto que outros não (Coie et al., 1982; Ollendick, Greene, Francis & Baum, 1991).

A análise qualitativa dos questionários sociométricos reforça a percepção constituída aquando da sua aplicação, segundo a qual as crianças têm facilidade em emitir as suas opiniões, pois não se registou qualquer resposta inválida (por exemplo, “*não sei*”, “*são todos*”) nem qualquer questionário em branco.

Em síntese, a análise qualitativa mostra-nos a adequação do instrumento aos participantes. Por sua vez, a análise quantitativa revela que os resultados obtidos se aproximam dos esperados, nomeadamente as percentagens relativas de cada estatuto (Almeida, 1997; Newcomb & Bukowski, 1983; Terry & Coie, 1991) e a média da *preferência social* registada nos mesmos (Coie et al., 1982).

De forma a testar os conteúdos da *hipótese 5* realizamos um teste *t*. Este revela que a popularidade espelhada através do valor padronizado da Preferência Social não varia de forma significativa entre os rapazes e as raparigas ( $F(1.520)=0.220$ ,  $p=0.614$ ). Desta forma, constatamos que o género das crianças não diferencia a aceitação pelos pares.

De forma a conhecermos a relação entre a aceitação pelos pares e a escolaridade dos pais, referida na *hipótese 6*, procedeu-se ao cálculo do coeficiente de correlação de Pearson entre a preferência social e a escolaridade do pai e da mãe. Constatou-se a existência de uma correlação positiva e significativa apenas entre a preferência social e a escolaridade da mãe ( $r=0.262$ ,  $p < 0.01$ ). Assim, quanto mais elevado o nível de escolaridade da mãe, maior o índice de popularidade adquirida pelos filhos. De realçar que os anos de escolaridade do pai, não estão relacionados com o índice de popularidade dos filhos.

#### **4. Conhecimento Emocional, Comportamento Social e Aceitação pelos Pares**

Tendo em vista a validação das *hipóteses 7, 8, 9 e 10*, que relacionam o conhecimento emocional, o comportamento social e a aceitação pelos pares, procedeu-se à análise da correlação parcial entre a preferência social determinada

pelos pares e o comportamento social avaliado pelos professores. Dado que estas variáveis apareciam correlacionadas com a escolaridade das mães, decidiu-se controlar esta variável, procedendo a uma correlação parcial (Quadro 13).

Relativamente à relação entre o conhecimento emocional e a aceitação com pares, as correlações diminuem, a escolaridade da mãe parece influenciar a relação entre estas duas variáveis (Quadro 13). De realçar no entanto, que mesmo após o controlo desta variável continuamos a obter uma correlação significativa entre a preferência social e a nota total da PEC, estando assim confirmada *hipótese 7*. Consta-se assim, que embora a relação entre o conhecimento emocional e a aceitação pelos pares seja influenciada pela escolaridade da mãe, não se esgota nesta influência; pois quando controlado o efeito da escolaridade da mãe a relação entre o conhecimento emocional e a aceitação pelos pares continua a ser estatisticamente significativa.

A análise do Quadro 13 permite constatar que após o controlo da escolaridade da mãe o comportamento social e a aceitação pelos pares mantêm uma correlação significativa, confirmando-se assim as *hipóteses 8, 9 e 10*. No entanto parece que a escolaridade da mãe influencia a relação entre o comportamento social e aceitação pelos pares, pois a força da associação entre os resultados destas duas variáveis decresce ligeiramente.

Acresce referir que mesmo depois de controlada a escolaridade das mães, as crianças mais populares tendem a ser vistas pelos professores como mais competentes do ponto de vista académico e social, e menos propensas a problemas de comportamento. Da mesma maneira, as crianças mais cooperantes e com maior auto-controlo parecem alcançar uma maior aceitação dentro do grupo de pares. Por outro lado, as crianças descritas como mais hiperactivas e com problemas externalizados parecem ser menos aceites pelo grupo.

As relações entre o conhecimento emocional e o comportamento social foram calculadas através do coeficiente de correlação parcial (c.f. Quadro 14), controlando os anos de escolaridade da mãe, uma vez que esta variável se mostra relacionada com as variáveis em questão.

A análise da correlação parcial entre o conhecimento emocional e o comportamento social, permite-nos concluir que estas correlações diminuem quando

controlamos a variável escolaridade da mãe. De realçar que apesar de diminuírem após o controlo da variável escolaridade da mãe, as correlações entre a escala das habilidades sociais e a competência académica, mantém-se relacionadas de forma positiva e significativa com o conhecimento emocional, confirmando-se assim as hipóteses 11 e 13. Os resultados permitem ainda constatar que a hipótese 12 que referia uma associação entre o conhecimento emocional e os problemas de comportamento foi infirmada (Quadro 14).

De realçar que a relação existente entre os problemas internalizados e o conhecimento emocional disvirtua-se após o controlo da escolaridade da mãe. Este resultado parece ser indicador de que a força da associação entre os resultados do problemas internalizados e do conhecimento emocional é explicada pelos anos de escolaridade da mãe.

**Quadro 13:** Correlação entre o conhecimento emocional, o comportamento social e a aceitação pelos pares, sem e com controlo da variável escolaridade da mãe.

COMPORTAMENTO SOCIAL		ACEITAÇÃO PELOS PARES	
Escala de Competência Social		Índice de Preferência Social	
		<i>r normal</i>	<i>r parcial</i>
Escala de Habilidades Sociais	Auto-controlo	0.29**	0.23*
	Cooperação	0.45***	0.40***
	Asserção	0.23**	0.13
	<b>TOTAL</b>	0.36***	0.29**
Escala de Problemas de Comportamento	Problemas Externalizados	-0.36***	-0.36***
	Problemas Internalizados	-0.14	-0.09
	Hiperactividade	-0.38***	-0.38***
	<b>TOTAL</b>	-0.38***	-0.38***
Escalas de Competência Académica	<b>TOTAL</b>	0.36***	0.28**
Conhecimento Emocional			
Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional	Comportamentos	0.25**	0.17
	Situações	0.21*	0.15
	Expressões	0.19*	0.15
	<b>PEC</b>	0.27**	0.20*

**Quadro 14:** Correlação entre o conhecimento emocional e o comportamento social, sem e com controlo da variável escolaridade da mãe.

		<b>COMPORTAMENTO SOCIAL</b>																	
		<b>ACS</b>																	
		<b>Escala de Habilidades Sociais</b>								<b>Escala de Problemas de Comportamento</b>								<b>Escala de Competência Académica</b>	
<b>Conhecimento Emocional</b>	<b>Total Habilidades Sociais</b>		<b>Autocontrolo</b>		<b>Cooperação</b>		<b>Asserção</b>		<b>Total de Problemas de Comportamento</b>		<b>Problemas Externalizados</b>		<b>Problemas Internalizados</b>		<b>Hiperactividade</b>				
	<i>r</i> normal	<i>r</i> parcial	<i>r</i> normal	<i>r</i> parcial	<i>r</i> normal	<i>r</i> parcial	<i>r</i> normal	<i>r</i> parcial	<i>r</i> normal	<i>r</i> parcial	<i>r</i> normal	<i>r</i> parcial	<i>r</i> normal	<i>r</i> parcial	<i>r</i> normal	<i>r</i> parcial	<i>r</i> normal	<i>r</i> parcial	
Comportamentos Emocionais	0.32***	0.21*	.21	.11	.34***	.24*	.31***	.19*	-.11	-.08	-.09	-.09	-.09	-.12	-.10	-.08	.52***	.43***	
Situações Emocionais	0.29**	0.22*	.19*	.11	.31***	.24*	.28**	.19*	-.07	-.05	-.03	-.03	-.16	-.12	-.05	-.03	.43***	.37***	
Expressões Faciais	0.21*	0.14	.06	-.01	.31***	.26*	.17	.09	-.10	-.09	-.02	-.02	-.20*	-.17	-.12	-.11	.38***	.34***	
PEC	0.34***	0.24*	.19*	.09	.40***	.32**	.32***	.20*	-.12	-.10	-.06	-.05	-.19*	-.14	-.12	-.10	.56***	.48***	

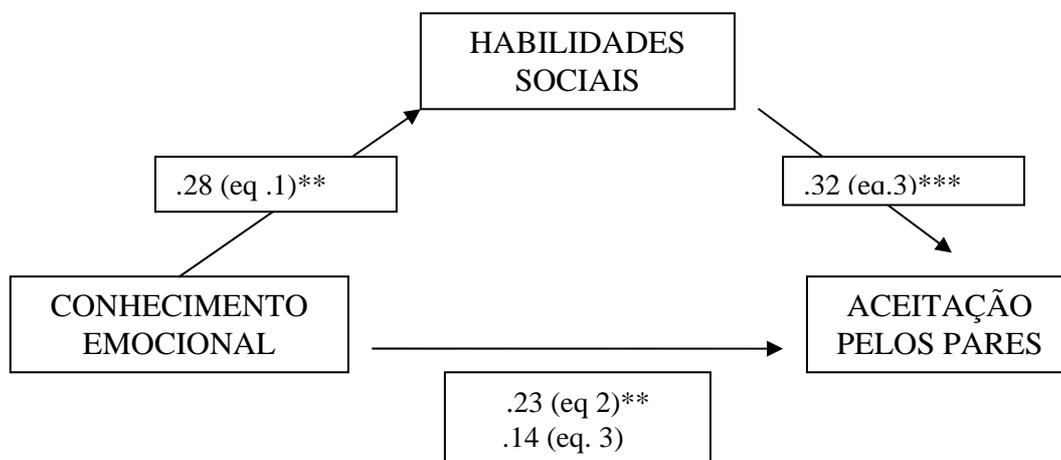
p<.05\* p<0.01\*\* p<0.001\*\*\*

## 5. Modelo Emocional, Cognitivo e Comportamental dos Preditores da Aceitação pelos Pares

Assumindo como referência o modelo de mediação proposto por Baron e Kenny (1986) desenvolveram-se seis análises de regressão com vista a testar os modelos de mediação propostos nas *hipóteses 14, 15 e 16*. Foram verificadas em primeiro lugar, as condições de utilização destas análises estatísticas, nomeadamente em termos de multicolineariedade, normalidade, linearidade, homoscedasticidade e independência entre valores residuais, não tendo sido constatada qualquer limitação à sua aplicação.

Assumimos no primeiro modelo o Conhecimento Emocional como variável independente, a Aceitação pelos Pares como variável dependente e as Habilidades Sociais como mediador desta relação. A análise das três equações testadas mostrou que: a) o Conhecimento Emocional (preditor) relaciona-se significativamente com (o hipotético mediador) as Habilidades Sociais ( $R^2 = 0.08$ , Beta = .28,  $p < 0.001$ ) bem como com a Aceitação pelos Pares (Beta = .23,  $p < 0.008$ ); b) as Habilidades Sociais contribuem significativamente para a variância da Aceitação pelos Pares (Beta = .32,  $p < 0.000$ ); depois de anulado o efeito do Conhecimento Emocional (Beta = .14,  $p > .10$ ); pelo efeito mediador das Habilidades Sociais.

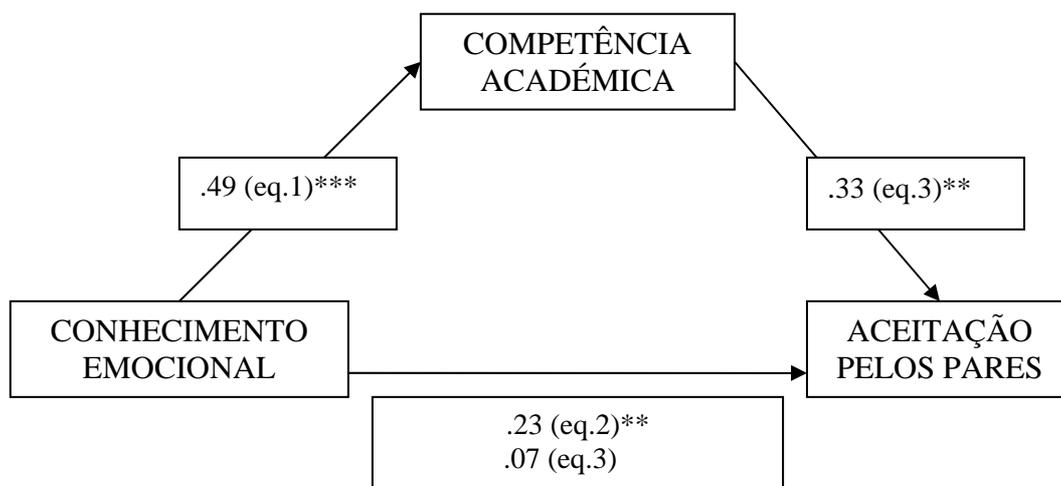
Tal como podemos ver na Figura 5, os resultados obtidos nas três equações validam a *hipótese 14* que considera que as Habilidades Sociais medeiam a relação entre o Conhecimento Emocional e a Aceitação pelos Pares.



**Figura 5:** Valores de betas obtidos nas três equações de regressão no teste do modelo mediador (VI- Conhecimento Emocional, VD- Aceitação pelos Pares e Mediador- Habilidades Sociais).

Tal como tivemos oportunidade de constatar nos dados apresentados no Quadro 14, a relação existente entre o Conhecimento Emocional (Variável Independente) e os Problemas de Comportamento (Variável Mediadora) parecem ser completamente explicados pelo NSE, pois quando controlado o efeito desta variável a correlação entre a componente emocional e os problemas de comportamento deixam de ser significativos, desvirtuando a pertinência do modelo de mediação de Problemas de Comportamento apresentado na hipótese 15.

Tendo em vista a validação da *hipótese 16* assumimos um outro modelo que visa testar o efeito de mediação da Competência Académica sobre a relação existente entre o Conhecimento Emocional (variável independente) e a aceitação pelos pares (variável dependente). À semelhança do que se verificara no modelo anterior, tivemos oportunidade de constatar que o Conhecimento Emocional (preditor) relaciona-se significativamente com (o hipotético mediador), a Competência Académica ( $R^2 = 0.23$ ,  $Beta = .49$ ,  $p < 0.000$ ) bem como com a Aceitação pelos Pares ( $Beta = .23$ ,  $p < 0.008$ ). A Competência Académica contribui significativamente para a variância da Aceitação pelos Pares; depois de anulado o efeito do Conhecimento Emocional ( $Beta = .33$ ,  $p < 0.008$ ). A relação significativa existente entre o Conhecimento Emocional e a Aceitação pelos Pares expressa na equação 2 decresce para valores não significativos ( $Beta = .07$ ,  $p > .45$ ); pelo efeito mediador da Competência Académica.



**Figura 6:** Valores de betas obtidos nas três equações de regressão no teste do modelo mediador (VI- Conhecimento Emocional VD- Aceitação pelos pares e Mediador- Competência Académica).

Em síntese, as análises acima apresentadas (Figura 6) permitem-nos aferir o modelo de mediação das Habilidades Sociais e da Competência Acadêmica. Assim, as Habilidades Sociais e a Competência Acadêmica medeiam a relação entre o Conhecimento Emocional e a Aceitação pelos Pares.

## Capítulo VI: DISCUSSÃO DE RESULTADOS

### Introdução

As investigações mais recentes desenvolvidas no âmbito do funcionamento social reflectem um interesse crescente pelos factores que podem beneficiar a aceitação pelos pares, destacando-se as características individuais das crianças, o conhecimento emocional e as competências sociais; a estes factores associam-se outros, nomeadamente o nível socio-económico da família (Cruz & Lopes, 1998).

Cada um dos capítulos deste trabalho incluiu já algumas considerações e comentários sobre os preditores da aceitação pelos pares no período escolar. Pretendemos agora sistematizar e discutir os resultados, à luz das referências teóricas existentes sobre esta temática.

No decorrer desta discussão focaremos quatro aspectos diferenciados: (1) qualidades dos instrumentos aplicados no nosso estudo, (2) o impacto das características sócio-demográficas na competência social e no conhecimento emocional, (3) relações existentes entre o conhecimento emocional e as diversas componentes da competência social, e (4) pertinência do Modelo Emocional, Cognitivo e Comportamental dos Preditores da Aceitação pelos Pares (Mostow et al., 2002).

### 1. Instrumentos

#### 1.1. Escala de Avaliação da Competência Emocional

A EACE apresenta neste estudo uma consistência interna significativa (*Alpha* de Cronbach 0,70) ligeiramente superior à escala original ACES (*Alpha* de Cronbach 0,68). Os resultados obtidos permitem-nos constatar que as três escalas integradas na ECAE – Expressões Faciais, Comportamentos Emocionais e Situações Emocionais correlacionam-se entre si, sem no entanto se sobrepor. Assim, à semelhança do que afirma Abe e Izard (1999) para que possamos analisar de forma adequada o Conhecimento Emocional, deveremos considerar as Expressões Faciais, as Situações e os Comportamentos Emocionais. Assim, à semelhança do

que acontecera em estudos anteriores (Izard et al, 2001; Mostow et al, 2002) vimos apoiada a concepção multidimensional do conhecimento emocional.

Uma análise cuidada dos resultados obtidos nas diferentes escalas da EACE revela que as crianças obtêm mais sucesso na identificação das expressões faciais, eventualmente porque o reconhecimento das expressões faciais é uma das competências emocionais mais precocemente adquiridas. Tal como refere Izard e colaboradores (2002) os resultados obtidos na investigação mostram que a percepção discriminativa da expressão facial das emoções e as respostas organizadas em torno destas surgem precocemente sob o ponto de vista ontogénico, influenciando a as interações sociais desde o início da vida e fornecendo os alicerces para o aparecimento e desenvolvimento de outros constructos mais complexos (Ackerman & Izard, 2004).

Os resultados obtidos na identificação dos cinco sentimentos apresentados ao longo da EACE revelam que as crianças foram capazes de identificar com elevado sucesso todos os sentimentos envolvidos: alegria, tristeza, zanga e medo.

De realçar que os resultados não revelam qualquer enviesamento atribucional negativo pois, se tal se verificasse teríamos uma percentagem de maior sucesso nas emoções negativas, nomeadamente na zanga, medo e tristeza. Estes dados poderão reforçar o cariz normativo da nossa amostra pois aos enviesamentos atribucionais negativos associam-se normalmente índices de rejeição elevados, o que também não acontece no nosso estudo.

Numa análise cuidada da caracterização sociométrica da nossa amostra, podemos constatar que a maior parte dos participantes se integra no estatuto sociométrico médio (55%) e os restantes distribuem-se pelos restantes estatutos sociométricos, sendo que 19.8% se encontram no grupo dos populares, 9.2% nos negligenciados e os restantes 16% pertencem ao estatuto dos rejeitados. De realçar que estes resultados não replicam as percentagens referidas na literatura: 60 a 65% de crianças médias, 3% de crianças controversas e 7 a 15% para os grupos extremos quanto à aceitação pelos pares (Terry & Coie, 1991). No entanto, apresentam valores muito próximos, com excepção do estatuto controverso, no qual não se integrou nenhum dos participantes.

Tal como tivemos oportunidade de analisar aquando da apresentação do modelo de processamento da informação social revisto (Lemerise & Arsénio, 2000), quando uma criança lê e interpreta de forma deficitária as pistas sociais emitidas

pelos pares (Dodge & Feldman, 1990) tenderá a assumir um comportamento menos ajustado às suas expectativas, aumentando a probabilidade de ser rejeitado. Uma criança que experimenta sentimentos de rejeição e de solidão tenderá a avaliar de forma negativa as intenções dos iguais. Tal como refere Dodge e colaboradores (2003), estes enviesamentos atribucionais levarão a criança a assumir comportamentos mais hostis face aos pares instaurando-se assim ciclos de rejeição. Assim, dificuldades manifestas nas fases iniciais do processamento da informação social produziram um enviesamento atribucional na criança que comprometerá a adequação social do seu reportório comportamental, conduzindo-a à rejeição pelos pares. As correlações significativas que neste estudo se registam entre o conhecimento emocional e a aceitação pelos pares parecem reforçar esta premissa. Assim, as crianças competentes na leitura dos sinais sociais dos pares tendem a adequar-se às suas expectativas e deste modo alcançam a aceitação dos pares.

Em síntese, a EACE mostrou-se um instrumento válido para avaliar o conhecimento emocional junto deste grupo de crianças portuguesas em idade escolar. À semelhança do que acontecera noutros estudos desenvolvidos por Mostow e colaboradores (2002) e Izard e colaboradores (2001) envolvendo o ACES, o conhecimento emocional, avaliado pelo EACE, permite-nos prever a aceitação pelos pares, bem como as Habilidades Sociais e a Competência Académica.

## **1.2. Escala de Avaliação da Competência Social**

Os resultados apoiam uma concepção multidimensional da competência social e são semelhantes aos apresentados em estudos anteriores (Lemos & Meneses, 2002).

As escalas integradas na ACS apresentam uma elevada consistência interna. De uma forma geral, os resultados suportam a ideia que há uma variedade de factores implicados no funcionamento social das crianças em idade escolar. Na escala das Habilidades Sociais, à semelhança do que se verificara em estudos anteriores (Lemos & Meneses, 2000), os professores parecem sinalizar de forma mais frequente aspectos relativos à cooperação. Uma análise comparativa dos itens que integram todas as subescalas da Escala das Habilidades Sociais, permite-nos constatar que os itens direccionam-se essencialmente para a realização das tarefas escolares, cumprimento das regras e orientações do professor e arrumação do

material e da sala de aula; aspectos aos quais o professor se parece mostrar mais sensível. De realçar no entanto, que tanto a subescala da cooperação como a da asserção e do autocontrolo contribuem de forma significativa para a caracterização das Habilidades Sociais.

Relativamente à escala dos Problemas de Comportamento, de realçar que é na sub-escala dos problemas internalizados que se regista a consistência interna e as médias mais baixas. Tal como tivemos oportunidade de constatar no primeiro capítulo, as dimensões integradas nesta escala, indicadores de ansiedade, tristeza, solidão e baixa-autoestima (Lemos & Meneses, 2002) são menos notadas pelos outros, nomeadamente pelos professores, contrariamente aos problemas externalizados que implicam um confronto com as expectativas do meio envolvente (Prior, 1996).

Em síntese, as Habilidades Sociais, os Problemas de Comportamento e a Competência Académica apresentam relações significativas entre si, contribuindo de forma distinta, mas complementar, para uma melhor compreensão da competência social no contexto escolar.

### **1.3. Teste Sociométrico**

Tal como já foi referido no primeiro capítulo, existe um consenso generalizado relativamente à utilidade do teste sociométrico para estudar o relacionamento das crianças com os seus pares (Ollendick, et al, 1991). Isto mesmo foi reforçado no nosso estudo, uma vez que a estrutura das matrizes sociométricas obtidas confirmam os desenhos sociométricos anteriormente referidos. Assim a análise dos resultados padronizados da preferência social permitiu-nos a identificação de quatro estatutos sociométricos segundo os valores previstos na literatura: os populares apresentaram  $Z$  preferência social  $> 1.0$ , os médios apresentam valores entre  $-0.5$  e  $0.5$ , os rejeitados registaram uma  $Z$  preferência social  $< -1.0$ ) e nos negligenciados registamos um valor padronizado do impacto social  $> 1$  (Coie, et al., 1982).

No decorrer da investigação, à medida que os dados decorrentes do estudo sociométrico, nomeadamente a preferência social se vão relacionam com outras variáveis - comportamento social e conhecimento emocional - surge uma conceptualização enriquecida do teste sociométrico. Assim o sistema sociométrico ultrapassa o objectivo meramente nominativo e permite identificar grupos com um

funcionamento social e emocional específico (Villares-Oliveira, 1997). Aparece assim reforçada a capacidade do teste sociométrico para medir efectivamente os padrões relacionais das crianças e também para definir características emocionais e comportamentais distintas do funcionamento social das crianças em idade escolar.

Acresce referir que a avaliação do comportamento social efectuada pelos professores através da EACS, aparece reforçada nos juízos sociais emitidos pelos pares no teste sociométrico. À semelhança do que se constatou noutros estudos (Marder, Wagner & Sumi, 2001), a EACS mostra-se altamente correlacionada com os aspectos interpessoais do ajustamento social, nomeadamente a pertença a um grupo. Os resultados obtidos neste estudo destacam a necessidade de integrar a perspectiva dos professores numa avaliação da competência social das crianças em idade escolar. Tal como referem Benner, Beaudon, Kinde e Money (2005) os professores do 1º ciclo do ensino básico fornecem informações relevantes acerca do funcionamento social das crianças, a não consideração desta informação poderá mesmo comprometer a caracterização do ajustamento social da criança.

## **2. Influência das variáveis sócio-demográficas**

### **2.1. Idade e Género**

No decorrer da integração teórica apresentada na primeira parte deste trabalho realçamos o impacto que as mudanças biológicas, cognitivas e emocionais dos sistemas sociais e dos factores ecológicos assumem na aceitação pelos pares (Cairns, 1986). Tal como tivemos oportunidade de constatar existe um conjunto de características individuais da criança (e.g. *idade* e *género*) e do seu meio envolvente (e.g. *nível sócio-económico*) que condicionam a qualidade da relação com os pares.

Segundo o modelo de processamento da informação social, à medida que a criança vai crescendo, vai desenvolvendo formas mais competentes e mais eficientes de representar, organizar e interpretar a informação social (Crick & Dodge, 1994). A eficácia conseguida no processamento da informação social determinará a probabilidade da criança apresentar um comportamento avaliado como competente pelos pares (Dodge, 1986). Para que possamos compreender a qualidade do relacionamento que a criança estabelece com os pares teremos de considerar a

faixa etária em que esta se integra. Conscientes da influência do nível de desenvolvimento no funcionamento sócio-emocional, controlamos a variável *idade* aquando da construção da amostra, constituindo-a como um dos critérios da sua constituição.

Relativamente à influência do género no funcionamento socio-emocional destaca-se uma inconsistência dos resultados obtidos nos estudos desenvolvidos neste âmbito. Brody (1985) constatou diferenças do conhecimento emocional e do funcionamento social em função do género, posteriormente Schultz e colaboradores (2000) encontram diferenças significativas no conhecimento emocional relativamente ao género. No entanto um estudo desenvolvido por Mostow e colaboradores (2002), à semelhança do presente estudo, não evidencia diferenças significativas no conhecimento emocional e no comportamento social em relação ao género.

O género parece determinar as habilidades sociais, designadamente a cooperação. As meninas revelam-se mais cooperantes do que os rapazes, corroborando assim dados de estudos anteriores que revelam que as meninas são mais pró-sociais do que os rapazes (Denhan, 1998; Eisenberg & Fabes, 1998). No entanto, não podemos esquecer que as raparigas parecem ter uma maior predisposição para se envolver em interações sociais que promovem este tipo de comportamento social (e.g. conversas entre pares). Os rapazes por sua vez, interagem mais através de jogos de cariz essencialmente motor (e.g. futebol), em que a perspectiva funcional/instrumental parece prevalecer sobre a interpessoal.

Os rapazes apresentam índices superiores de problemas externalizados e de hiperactividade. Estes resultados parecem corroborar os resultados obtidos em inúmeros estudos (Leaper, 2002; Walsh, et al, 2002), nomeadamente num estudo recentemente desenvolvido por Melo (2005) junto de crianças portuguesas em idade escolar.

Esta diferença poderá ser explicada pelas diferenças de género relativamente ao temperamento, nomeadamente a regulação emocional que tem vindo a ser evidenciadas em inúmeros estudos: as raparigas apresentam melhores níveis de controlo pelo esforço (Chang, et al., 2003; Eisenberg, Cumberland, Spinrad, Fabes, Shepard, Reiser, Murphy, Losoya & Guthrie, 2001). A associação entre níveis de controlo pelo esforço mais elevados e menores níveis de problemas externalizados

vem reforçar premissas testadas noutros estudos (Zhou, Eisenberg, Losoya, Fabes, Reiser, Guthrie, Murphy, Cumberland & Shepard, 2002).

Tal como referenciam Caspi, Henry, McGee, Moffitt e Silva (1995), o temperamento permite prever o comportamento social anterior. De referir que o controlo pelo esforço, um dos factores que define o temperamento das crianças e envolve a capacidade de adiar ou abrandar a actividade motora, suspender e iniciar uma, direccionar a atenção voluntariamente, ou mesmo ser capaz de baixar o tom de voz (Kochanska, Murray & Harlan, 2000). Apesar de não termos utilizado uma escala para avaliar o temperamento, estas competências espelham muitos dos itens apresentados nas subescalas dos problemas externalizados e da hiperactividade da EACS. Estes resultados parecem reforçar uma predisposição biológica/genética que tem vindo a ser ponderada para alguns problemas de comportamento, nomeadamente a DHDA (Barkley, 1990)

A maior incidência de problemas externalizados nos rapazes fazia-nos antecipar uma diferença de género quanto à aceitação pelos pares. Uma vez que os problemas de comportamento e a rejeição pelos pares surgem como fenómenos mutuamente relacionados, os comportamentos agressivos parecem afastar os pares, por sua vez, os sentimentos de rejeição que este movimento produz na criança, leva-a a reagir de forma mais agressiva. Assim “...social rejection by peers acts as social stressor that increases a tendency to react aggressively among children who are so disposed” (Dodge et al., 2003, *p.391*). No entanto a diferença de género relativamente à aceitação pelos pares não se revelou significativa, pois embora os comportamentos sociais se relacionem com a aceitação pelos pares, outros factores (pessoais e ambientais) contribuem de forma complementar e significativa para a qualidade da relação que a criança estabelece com os seus pares.

Relativamente ao género, parece-nos importante lembrar o elevado pendor que o processo de socialização assume na determinação das diferenças de género. Tal como refere Palacios e Hidalgo (1993) as crianças tendem a assumir comportamentos sociais diferentes de forma a ajustarem-se aos estereótipos sexuais inerentes ao meio envolvente. As crianças mais novas estarão certamente mais vulneráveis às influências socializadoras. De facto, os estudos desenvolvidos junto de crianças mais novas (e.g. Izard et al., 2001) poderão espelhar uma maior

diferenciação do conhecimento emocional quanto ao género do que os que envolvem crianças mais velhas (Mostow et al., 2002). Parece-nos que as diferenças de idade dos participantes dos estudos, as recentes mudanças culturais inerentes aos papéis sexuais e a influência que o contexto exerce (Zakriski et al., 2005), poderão explicar a inconsistência dos resultados relativos à influência de género no funcionamento sócio-emocional das crianças em idade escolar.

## **2.2. Escolaridade dos pais**

Existem inúmeras evidências empíricas que documentam que o desenvolvimento das crianças em idade escolar é determinado pelas características ecológicas do sistema familiar. A ecologia da família é multidimensional e pode afectar o desenvolvimento do indivíduo de múltiplas formas (McLloyd, 1998). No decorrer deste estudo focamos a nossa atenção especificamente num indicador deste ecossistema, o NSE definido pelo nível de escolaridade da mãe. A escolaridade da mãe correlaciona-se mais com o conhecimento emocional, com os comportamentos sociais e com a aceitação pelos pares do que a escolaridade do pai. Estes dados corroboram a importância que o nível da escolaridade da mãe tem vindo a assumir noutras investigações apresentando-se como a variável que mais influencia as respostas das crianças e como o mais forte preditor da parentalidade (Hoffman et al., 2002; Richman et al., 1992).

Os dados obtidos neste estudo permitem-nos constatar que o NSE da família influencia o funcionamento emocional das crianças, nomeadamente o conhecimento emocional. Tal como é referido em estudos anteriores (Fine et al., 2003), as crianças de NSE mais baixos parecem apresentar mais dificuldades ao nível do conhecimento emocional, comprometedoras do seu funcionamento social.

As famílias que apresentam uma condição sócio-económica precária terão certamente de lidar com um conjunto de factores de desgaste (baixos rendimentos familiares, instabilidade profissional, empréstimos, etc.) que fragilizam a sua estabilidade emocional e comprometem a sua prestação parental (Conger et al., 1992). Contrariamente, as famílias de NSE elevados apresentarão uma maior estabilidade sócio-económica que facilitará um maior envolvimento parental. Parece-nos que os pais e os filhos das famílias diferenciadas poderão co-habitar num clima

comunicacional mais positivo, onde é possível expressar de forma aberta emoções e assim contribuir de forma determinante para o bem-estar emocional das crianças. Estes resultados parecem corroborar os resultados obtidos por Denhan e colaboradores (1997) que revelam que os filhos dos pais que mais encorajam a expressão emocional dos filhos, apresentam um maior conhecimento emocional.

Neste estudo torna-se evidente a influência que o nível de escolaridade da mãe exerce sobre os comportamentos sociais e a aceitação pelos pares. As famílias que pertencem aos NSE mais elevados parecem promover o desenvolvimento social dos seus filhos ao proporcionar-lhes mais oportunidades de interacção social. É no seio de relações que estabelece com iguais, que a criança terá oportunidade de desenvolver habilidades sociais que lhe permitirão iniciar e manter relações adequadas com os seus pares.

Apesar de não terem sido considerados neste estudo, não podemos esquecer a influência que o NSE tem sobre os estilos parentais e estes sobre as competências sociais das crianças. A literatura aponta para uma relação positiva entre NSE familiar elevado, estilos parentais autorizados e competências sociais dos filhos (Hoff et al., 2002). Por sua vez, as famílias de NSE baixos parecem expostas a um conjunto de factores que corrompem a sua prestação parental e que fragilizam o funcionamento social das crianças.

A análise dos efeitos da pobreza proposta por Conger e colaboradores (1992) permite-nos perceber os trajectos que as famílias desfavorecidas desenvolvem conduzindo-nos até às perturbações psicológicas dos pais, aos efeitos destas na educação das crianças, e finalmente, aos efeitos nas próprias crianças. Os pais que vivem em situações sócio-económicas exigentes e que sentem um reduzido controlo das suas vidas, tenderão a sentir-se ansiosos e deprimidos. Estas alterações emocionais poderão afectar a forma como cuidam dos seus filhos, aumentando a probabilidade destes apresentarem problemas sociais e emocionais. Assim, as repercussões que as dificuldades sócio-económicas assumem na prestação parental, permite-nos compreender a relação negativa que a escolaridade da mãe estabelece com os problemas internalizados.

De realçar que no nosso estudo embora o NSE da família influencie os problemas internalizados, o mesmo não se verifica relativamente às perturbações de subcontrolo (hiperactividade e problemas externalizados). Tal como já tivemos oportunidade de referir, o temperamento nomeadamente a capacidade de auto-

regulação emocional, permite predizer o comportamento social posterior (Caspi et al., 1995). Os défices ao nível da competência de auto-regulação emocional parecem explicar o aparecimento de muita da sintomatologia associada às perturbações de subcontrolo e da hiperactividade, tendo a auto-regulação uma componente disposicional importante, será menos determinada pela actuação parental e pelo nível de escolaridade da mãe.

No nosso estudo o desempenho escolar avaliado pelos professores através da escala da competência académica apresenta uma elevada correlação com a escolaridade da mãe. À semelhança do que acontecera noutros estudos (Cruz & Lopes, 1998), as crianças que apresentam níveis de realização académica mais baixos tendem a agrupar-se nos NSE mais baixos. Tal como refere Teixeira (2005), aparentemente o NSE em si mesmo não determina a realização escolar, mas determina a qualidade das interacções que os pais desenvolvem com os seus filhos. Destacam-se inúmeras evidências empíricas que confirmam que as interacções verbais entre pais-filhos, determinantes para o desenvolvimento linguístico dos filhos, se diferenciam em função no NSE familiar (Hoff et al., 2002). Por sua vez, a linguagem oral proporciona uma base de conhecimento para a leitura e escrita, essencial ao sucesso académico (Rebelo, 1993). Parece assim estabelecer uma eventual associação entre NSE da família e o sucesso académico.

Em síntese, os resultados obtidos neste estudo evidenciam uma correlação significativa entre a escolaridade da mãe e o seu nível de aceitação social. Tal como referido por Cruz e Lopes (1998), a maioria das crianças provenientes de meios sócio-económicos desfavorecidos tenderão a experimentar problemas no desempenho escolar e no comportamento social, comprometedores das suas relações sociais com pares. As crianças oriundas de famílias mais favorecidas parecem apresentar níveis de popularidade mais elevados. Os pais que pertencem a níveis NSE elevados parecem exercer a sua parentalidade de uma forma mais eficaz, potenciando o desenvolvimento sócio-emocional dos seus filhos. Estes resultados corroboram os obtidos noutros estudos que apontam a escolaridade da mãe como um dos mais fortes preditores da parentalidade (Hoff et al., 2002). A parentalidade é um fenómeno complexo que influencia o desenvolvimento das

competências sociais das crianças (Rubin et. al, 1998), nomeadamente a aceitação pelos pares.

Inúmeros estudos corroboram a existência de uma correlação entre o conhecimento de expressões e de situações emocionais, o comportamento pró-social e a aceitação pelos pares em crianças oriundas de famílias de classe média e baixas (Denhan et al., 1997; Izard, Fine et al., 2003). O facto das correlações entre a competência emocional (conhecimento emocional) e a social (comportamentos e validação social) se verificarem em crianças de NSE diferentes, mostra-nos que o NSE familiar influencia estas relações mas não as explica na sua totalidade.

Tal como tivemos oportunidade de constatar no nosso estudo, as relações existentes entre as componentes emocionais e sociais das interações com pares, são influenciadas pela NSE da família. De realçar no entanto que a sua explicação não se esgota nesta influência, uma vez que mesmo depois de controlado o efeito da escolaridade da mãe, a relação entre o conhecimento emocional, habilidades sociais, competência académica e aceitação pelos pares mantém significativa.

De salientar neste estudo, o facto do NSE da família não influenciar a relação entre o conhecimento emocional e os problemas de comportamento. A correlação existente entre os défices ao nível do conhecimento emocional e problemas internalizados é totalmente determinada pelo NSE da família. Assim, crianças de NSE desfavorecidos com dificuldades ao nível do conhecimento emocional tenderão a experienciar problemas internalizados que poderão comprometer a sua aceitação dentro do grupo de pares.

### **3. Conhecimento Emocional e Comportamentos Sociais e Aceitação pelos pares**

A análise da relação entre o conhecimento emocional e os problemas de comportamento sem o controlo da variável escolaridade da mãe, vem reforçar uma das relações mais constatadas nos estudos desenvolvidos neste âmbito. Assim, negativamente relacionada com a dimensão emocional surgem os problemas internalizados (Izard et al., 2001). Estudos recentemente desenvolvidos sugerem que um baixo conhecimento emocional no período escolar parece associar-se um aumento da probabilidade de problemas internalizados futuros (Fine et al., 2003). Os défices ao nível do conhecimento emocional poderão deteriorar a compreensão de

determinadas situações que ilicitam emoções e desencadear incorrecções nas interpretações das próprias emoções e das emoções dos outros, podendo mesmo despoletar um ciclo de emotividade negativa, comprometedor do ajustamento social da criança. De salientar que o cariz correlacional do estudo não nos permite tirar conclusões seguras acerca da direcção da causa-efeito. Assim, o desajustamento social poderá constituir-se como causa dos défices ao nível do conhecimento emocional.

Depois de efectuado o controlo da escolaridade da mãe, a relação entre o conhecimento emocional e os problemas internalizados desaparece, reforçando o papel determinante que o NSE assume nesta relação. Tal como já tivemos oportunidade de referir, o NSE das famílias parece ter uma contribuição significativa no desenvolvimento de perturbações emocionais. As crianças que pertencem ao NSE baixos, parecem confrontar-se com um conjunto de factores que afectam a qualidade do processamento da informação social, particularmente a leitura e a interpretação dos sinais emocionais dos pares, tenderão a apresentar mais problemas de sobrecontrolo, pois os défices sentidos ao nível do conhecimento emocional comprometem a comunicação social e predispõem o indivíduo ao isolamento social (Izard et al., 2001). Estes dados parecem indiciar que o estabelecimento de ligações desadequadas entre cognições e emoções em crianças de NSE desfavorecidos, durante o período escolar, podem conduzir à activação de emoções como culpa, vergonha ou tristeza associados aos problemas internalizados (Finne et al., 2003).

À semelhança do que acontecera noutros estudos o reconhecimento de pistas emocionais não se encontra correlacionado com a escala dos problemas externalizados (Denhan, 1998; Izard et al., 2001). A relação entre estas dimensões surge em investigações que envolvem amostras clínicas, particularmente nas que registam índices elevados de agressão e rejeição pelos pares (Underwood, Coie & Herbsman, 1992) e junto de crianças abusadas (Rogosch, Cicchetti, & Aber, 1985).

Mesmo depois de controlado o efeito da escolaridade da mãe, o conhecimento emocional apresenta uma relação significativa e positiva com as Habilidades Sociais e com a Competência Académica. Os resultados revelam que

as crianças com notas mais elevadas na escala das Habilidades Sociais mostram-se socialmente mais ajustadas do que as crianças que têm notas mais baixas, destacando-se o elevado valor preditor que o conhecimento emocional assume face às habilidades sociais (Izard, et al., 2001).

Uma análise global dos resultados obtidos neste estudo reforça a hipótese do conhecimento emocional ser um dos preditores a longo prazo do comportamento social e da competência acadêmica e está de acordo com os resultados obtidos num estudo de Izard e colaboradores (2001) no qual a capacidade das crianças pré-escolares reconhecerem e interpretarem os sinais faciais das emoções, tem um efeito a longo prazo no comportamento social e na competência acadêmica.

Tal como indiciam os resultados do nosso estudo, um défice ao nível do conhecimento emocional parece conduzir a um empobrecimento do rendimento académico e da relação que a criança estabelece com os pares na escola (Mostow et al., 2002). O nosso estudo revela uma relação positiva entre a competência académica e a aceitação pelos pares, reforçando dados apresentados em investigações que estimam que uma percentagem significativa de crianças com problemas de ajustamento social experienciaram dificuldades ao nível das competências iniciais de leitura (Beitchman, Cnatwell, Forness, Kawale & Kaufnan, 1998; Benner, Nelson & Epstein, 2002).

Depois de controlada a influência da escolaridade da mãe, a correlação entre o conhecimento emocional e a aceitação pelos pares diminui, mas mantém significância estatística. Assim, parece que independentemente do NSE da família, o conhecimento emocional da criança influencia a qualidade do relacionamento estabelecido com os pares. As crianças que se mostraram competentes na leitura e interpretação dos sinais sociais emitidos pelos pares, isto é, as que apresentam um bom conhecimento emocional, tenderão a desenvolver respostas que correspondem às expectativas dos pares reforçando assim a sua aceitação no seio dos mesmos (Izard et al, 2001). Assim, a compreensão emocional das crianças, designado por Izard como conhecimento emocional (Izard, 1971) surge como um dos factores explicativos das diferenças individuais ao nível do ajustamento social (Ackerman & Izard, 2004).

De realçar que os resultados obtidos neste estudo mostram que as variações ao nível do conhecimento emocional, das habilidades sociais e da competência académica influenciam a aceitação pelos pares. As variações ao nível do conhecimento emocional e dos comportamentos sociais influenciam as respostas das crianças (Mostow et al., 2002) ao longo das interações sociais. De realçar que as competências sociais e as competências emocionais estão correlacionadas mas são dois construtos diferentes (Rose-Krasnor et al., 1996) e ambos parecem contribuir para o ajustamento social da criança.

#### **4. Modelo emocional, cognitivo e comportamental da aceitação pelos pares**

Partindo do Modelo Emocional, Cognitivo e Comportamental dos Preditores da Aceitação pelos Pares (Mostow et al., 2002) tentamos perceber a natureza das relações existentes entre o conhecimento emocional e os comportamentos sociais, e a contribuição que estes assumem na aceitação pelos pares.

Assim, a análise do primeiro modelo (VI - Conhecimento Emocional, VM- Habilidades Sociais e VD- Aceitação pelos Pares) corrobora os resultados obtidos em estudos recentes que consideram que as crianças através das habilidades sociais conseguem expressar o seu conhecimento emocional e aceder à aceitação pelos pares (Mostow, et al., 2002). O segundo modelo (VI - Conhecimento Emocional, VM- Competência Académica e VD- Aceitação pelos Pares), permitiu-nos validar o papel mediador que a competência académica assume entre o conhecimento emocional e aceitação pelos pares.

Em síntese, os resultados obtidos neste estudo parecem indicar que as crianças no decorrer das suas interações sociais através das habilidades sociais e na realização das suas tarefas escolares através da sua competência académica, conseguem expressar o seu conhecimento emocional e assim acedem à aceitação pelos pares.

## CONCLUSÃO

Efectuada a apresentação e a discussão dos resultados obtidos neste estudo, propõe-se agora uma síntese integrativa dos principais contributos, uma análise das limitações e um sumário dos elementos relevantes para investigação e intervenção a desenvolver no âmbito do ajustamento social.

Na revisão bibliográfica desenvolvida sobre as relações que as crianças em idade escolar estabelecem com os seus pares, constatamos a existência de um consistente corpo de informação relativo à influência dos iguais no desenvolvimento, à descrição cognitivo-comportamental e afectiva dos índices de preferência social e à função preditora que estes assumem face ao ajustamento social futuro. No entanto, defrontamo-nos com uma escassez de informação relativa ao papel que os processos emocionais, cognitivos e comportamentais assumem na qualidade da relação com pares.

No presente estudo tendo como referencial teórico o Modelo Emocional, Cognitivo e Comportamental dos Preditores da Aceitação pelos Pares (Mostow et al., 2002), pretende-se conhecer a contribuição que a competência emocional e a competência social, nomeadamente o conhecimento emocional e os comportamentos sociais, assumem na predição da aceitação pelos pares. Assumindo uma visão integradora da aceitação pelos pares, na medida em que tentamos dar conta da multiplicidade de factores individuais (p.e.género) e ecológicos (p.e. NSE) que ajudam a compreender, a explicar e prever a emergência de novos padrões sociais que se desenvolvem ao longo do período escolar.

Os resultados deste estudo empírico confirmam que o conhecimento emocional, as habilidades sociais e a competência académica parecem contribuir de forma significativa para a eficácia das trocas sociais que as crianças de idade escolar estabelecem com os seus pares. As habilidades sociais e a competência académica, assumem um papel mediador na relação entre o conhecimento emocional e a aceitação pelos pares. Parece que é no decorrer das interacções sociais através das habilidades sociais, e na realização das tarefas escolares através da competência académica, que as crianças de idade escolar expressam o seu conhecimento emocional e alcançam a aceitação no grupo de pares.

Relativamente à influência dos factores individuais, os resultados reflectem uma quase ausência de diferenças no conhecimento emocional e na competência social das crianças em função do género. Contrariamente, os factores ambientais analisados, noemadamente a escolaridade da mãe, mostra-se uma variável muito discriminativa do funcionamento sócio-emocional das crianças. O nível de escolaridade da mãe influencia as relações que se estabelecem entre o conhecimento emocional e o funcionamento social, determinando de forma significativa a relação que se estabelece entre o conhecimento emocional e os problemas internalizados.

No nosso estudo à semelhança do que se constatou em estudos anteriores, a escolaridade da mãe comportou-se como a variável mais discriminativa das respostas da criança (Custódio, 2005; Hoff et al., 2002). De realçar que o nível de escolaridade da mãe parece explicar a relação negativa que se estabelece entre o conhecimento emocional e os problemas internalizados, uma vez que a relação referida desaparece após o controlo da escolaridade da mãe. Assim, a pertença a um nível socioeconómico desfavorável pode potenciar o surgimento de perturbações internalizadas junto de crianças com défices ao nível do conhecimento emocional. Este parece-nos ser um elemento importante a atender em planos que visem a prevenção e/ou intervenção no âmbito destas problemáticas.

Os dados do nosso estudo parecem assim reforçar que factores familiares, como a relação conjugal, o contexto social, nível de escolaridade e profissão dos pais, assumem uma influência directa no seu bem-estar e na sua prestação parental e indirecta no desenvolvimento sócio-emocional da criança (Canavarro, 1999). Os resultados obtidos ao longo deste trabalho parecem evidenciar que vários aspectos da parentalidade e as condições socioeconómicas em que esta decorre, estão relacionados com o sucesso da relação com pares. Apesar de aceite a existência de uma relação entre NSE familiar e aceitação pelos pares, a primeira não explica na totalidade a segunda, constituindo assim um amplo domínio para futuras investigações.

Consciente de que o comportamento que as crianças demonstram na escola é um elemento crucial de todo o seu funcionamento sócio-emocional, optamos por avaliar o fenómeno da aceitação social num dos contextos primordiais do

desenvolvimento da criança: a escola. Não só porque é na escola que as crianças passam a maior parte do seu tempo, mas porque é lá que estas se envolvem em actividades importantes e adquirem conhecimentos académicos. É aí que têm oportunidade de aprender e praticar competências genéricas, como a resolução de problemas, seguimento de instruções e desenvolvimento de relações formais com pares e adultos; por isso, as consequências do seu comportamento na escola são extremamente poderosas.

De salientar no entanto, que embora a escola seja um contexto muito importante para as crianças de idade escolar, a sua actividade social também ocorre noutros contextos que não a escola. A vida de um número considerável de crianças é substancialmente enriquecida pela participação em actividades extracurriculares fora do contexto escolar. Os benefícios sociais, educacionais e psicológicos destas actividades têm vindo a ser amplamente conhecidos destacando-se o ganho da realização académica e a diminuição do abandono escolar (Teixeira, 2005).

Sublinhamos assim uma das principais limitações deste estudo, uma vez que se limita a analisar a qualidade das interacções sociais que a criança estabelece com os pares no contexto escolar. Certamente, não teremos dificuldade em identificar um número razoável de crianças que no contexto escolar não acedem a níveis de aceitação elevados e que no clube desportivo ou na vizinhança apresentam níveis elevados de popularidade. Reforçando-se assim a pertinência de em futuras investigações se efectuar o estudo da aceitação social “fora” do contexto escolar.

De realçar que embora nos tenhamos centrado apenas num contexto, no seio deste tentamos considerar diferentes perspectivas: a dos professores, a dos pares e a da própria criança. Assim foi adaptado um instrumento que visava a avaliação do conhecimento emocional junto das crianças, cuja caracterização psicométrica parece reforçar a sua utilização em futuras investigações que visem a avaliação do conhecimento emocional em crianças de idade escolar.

Os dados obtidos junto dos pares através do teste sociométrico e dos professores, através da ACS, revelam a existência de uma correlação elevada entre a aceitação social e o comportamento adaptado. No entanto, não podemos esquecer que a avaliação efectuada pelos professores caracteriza o comportamento social da criança no contexto escolar e as medidas sociométricas manifestam um sentimento colectivo relativamente a uma criança (Almeida, 1997). Assim, a primeira permite-

nos perceber como é que a criança se comportamento e a segunda indica-nos qual o impacto que esse comportamento teve junto dos pares, constituindo-se como medidas complementares. Acresce referir que tivemos oportunidade de constatar que outros factores, para além dos comportamentos sociais manifestos pela criança determinam a aceitação pelos pares, nomeadamente as características individuais da criança e os factores ecológicos.

Uma segunda limitação deste trabalho, surge no âmbito dos determinantes do funcionamento socio-emocional embora do ponto de vista teórico tenhamos destacado o papel que o temperamento assume no desenvolvimento sócio-emocional não o constituímos como variável neste estudo. As diferenças individuais que se verificam quanto ao temperamento, nomeadamente ao nível da auto-regulação, poderão explicar, por um lado as escassas diferenças que se verificaram nos comportamentos sociais em função do género e a ausência de associação entre os anos de escolaridade da mãe e os problemas externalizados da criança. Assim parece-nos que a integração do temperamento em trabalhos futuros que visem o estudo da aceitação pelos pares poderá ser oportuna, uma vez que o temperamento molda a experiência emocional da criança (Melo, 2005).

Ainda relativamente aos problemas externalizados, destacamos que, à semelhança do que acontecera noutros estudos que não envolviam amostras clínicas, o conhecimento emocional não se mostrou correlacionado com os problemas externalizados. Uma vez que existem evidências empíricas de significância estatística desta relação em amostras clínicas, surge-nos como pertinente a realização de um estudo comparativo junto de uma amostra com características clínicas.

Espero que as permissas teóricas subjacentes a este estudo a par dos resultados obtidos, possam contribuir para a planificação de programas de intervenção primária com vista à promoção do comportamento pró-social e à prevenção dos problemas de comportamento. Tal como refere Fine e colaboradores (2003) estes programas deverão ser implementados precocemente e incluir oportunidades para a criança promover o seu conhecimento emocional. Este constitui a base de outras competências essenciais, como a empatia, o comportamento prosocial e competência de resolução de problemas, e surge como

um dos principais preditores da competência académica e do comportamento social (Fine et al., 2003; Izard et al., 2001).

Em síntese, a competência emocional está fortemente associada à competência social, porque a capacidade para lidar com as suas emoções e as dos outros, é essencial às interacções sociais (Hobson, 1993; Izard, 2002). Parece que a aceitação social atingida pela criança depende da sensibilidade manifesta face à emotividade do outro com quem se relaciona. Assim, a recorrência de percepções e interpretações parciais ou incorrectas das pistas emocionais podem impedir o normal desenvolvimento socioemocional e comprometer o ajustamento social da criança (Izard et al., 2001).

**BIBLIOGRAFIA**

- Abe, J. A. & Izard, C. E. (1999) A longitudinal study of emotion expression and personality development. *Journal of personality and social psychology*, 77, 3, 566-577.
- Acquadro, C. , Jambon, B., Ellis, D. & Marquis, p. (1996). Language and Translation Issue. In B. Spilker (ed.9. *Quality of life and Pharmaeconomics in Clinical Trials*. (2<sup>nd</sup> edition, pp. 575-585). Philadelphia: Lippincott-Raven.
- Ackerman, B.P. & Izard, C.E. (2004). Emotion Cognition in Children and adolescents: Introduction to the special issue. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89, 271-275.
- Almeida, A.M.T (1997). *As Relações Entre Pares em Idade Escolar. Um estudo de avaliação da competência social pelo método de Q-sort*. Braga: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. (Tese de Doutoramento)
- Arsenio, W. F., Cooperman, S., & Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers aggression and peer acceptance: Direct and Indirect Effects. *Developmental Psychology*, 36, 438-448.
- Arsenio, W.F., & Lover, A. (1995). Children's conceptions of sociomoral affect: Happy victimizers, mixed emotions, and other expectancies. In N. Killen & D. Hart (Eds.) *Moralitty in everyday life: developmental perspectives* (pp.87-128). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Asher, S.R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. In S.R. Asher & John D. Coie (Eds.). *Peer rejection in childhood* (pp.3-16). New York: Cambridge studies.
- Asher, S.R. & Hymel, S. (1981). Children's social competence in peer relations: sociometric and behavioral assessment. In J. Wine & M.D. Smye (Eds.), *Social Competence* (125-157). New York: Guildford.
- Asher, S.R., & Renshaw, P.D. (1981). Children without friends: social knowledge and social skills training. In S.R. Asher & J.M. Gottman (Eds.). *The development of children's friendships* (pp. 273-296). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barkley, R. A., Karlsson, J., & Pollard, S. (1985) Effects of age on the mother-child interactions of hyperactive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 631-638.
- Barkley, R.A. (1990). *Hyperactive children: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guildford Press.
- Baron, R.M. & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.

- Baumrind, D. (1971). Current parents of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4 (1-2)
- Baumeisier, R. F.. & Senders, P. S. (1989). Identify development and the role of structure of children's games. *Journal of Genetic Psychology*. 150, 19-37.
- Beitchman, J. H., Cantwell, D. P., Forness, S. R., Kavale, K. A., & Kauffman, J. M. (1998). Practice parameters for the assessment and treatment of children and adolescents with language and learning disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 37, 36 -62.
- Bell-Dolan, D.J., Wessler, A. E. (1994). Ethical administration of sociometric measures: procedures in use and suggestions for improvement. *Professional Psychology: Research and Practice*, 25:23-32.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Belsky, J., Hsieh, K. & Crnic, K. (1998) Mothering, fathering and infant negativity as antecedents of boy's externalizing problems and inhibition at age 3 years: differential susceptibility to rearing experience? *Development and Psychopathology*, 10, 301-319.
- Belsky, J., & Tolan, W. J. (1981). Infants as producers of their own development: An ecological analysis. In R. M. Lerner & N. A. Busch-Rossnagel (Eds.), *Individuals as producers of their development. A life-span perspective*. New York; Academic Press.
- Benner, G. J. , Nelson, J. R., & Epstein, M. H. (2002). The language skills of children with emotional and behavioral disorders: A review of literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 43-59.
- Bierman, K.L. (2004). *Peer rejection: developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- Benner, G., Beaudoin, K., Kinder, D. & Mooney, P. (2005). The relationship between the beginning reading skills and social adjustment of general sample of Elementary Aged Children. *Education and Treatment of Children*, vol. 28, n° 3.
- Berkowitz, L (1993). Towards a general theory of anger and emotional aggression: Implications of a cognitive neo-associationistic perspective for the analysis of anger and other emotions. In R.S. Wyer & T. Srull (Eds.), *Advances in social cognition*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bohnert, A. M., Crnic, K. A. & Lim, K. G. (2003) Emotional competence and aggressive behaviour in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 1, 79-91
- Bowlby, J. (1969) *Attachment and loss*. Vol. I Attachment (2nd. Ed. 1982) New York: Basic Books.
- Block, J. & Block. J.H. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behaviour. In W.A. Collins (Eds.) *Minnesota Symposia on Child*

- Psychology: Vol. 13, Development of cognition, affect, and social relations (pp.39-101). Hillsdale: Erlbaum.
- Bloom, L. (1989). Developments in expression: Affect and speech. In N. L. Stein, B. Leventhal, & Trabasso, T. (Eds.), *Psychological and biological approaches to emotion* (pp.215-245). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brody, L. (1985). Gender differences in emotional development: A review of theories and research. *Journal of Personality*, 53, 102-149.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buck, R. (1977). Nonverbal communication affect in preschool children: relationship with personality and skin conductance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 225-236.
- Bukowski, W. M., & Newcomb, A.F. (1985). Variability in peer group perceptions. *Developmental Psychology*, 21(6), 1032-1038.
- Burton, L.A. & Levy, J. (1989). Sex differences in the lateralized processing of facial emotions. *Brian and Cognition*, 11, 210-228.
- Cairns, R. B. (1986). A Contemporary Perspective on Social Development. In P. S. Strain, M. Guralnick, & H. M. Walker (Eds.), *Children's Social Behavior. Development, assessment, and modification* (pp. 3-47). Orlando: Academic Press.
- Campos, J.J., Barrett, K.C., Lamb, M.E., Goldsmith, H.H., & Stenberg, C. (1983). Socioemotional development. In M. M. Haith e J.J. Campos (eds.), *Handbook of child psychology* (pp.783-915). Nova York: Viley.
- Canavarro, M. C. S. (1999). *Relações afetivas e Saúde Mental. Uma abordagem ao longo do ciclo de vida*. Coimbra: Quarteto.
- Carrol, J.J. & Steward, M.S. (1984). The role of cognitive development in children's understanding of their own feelings. *Child Development*, 55, 1486-1492.
- Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L., & Braungart, J. M. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*, 63, 603-618.
- Caspi, A (2000). The child is a father of the man: Personality continuities from child from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158-172.
- Caspi, A., Henry, B. McGee, R.O. Moffit, T. & Silva, P. (1995). Temperament origins of child and adolescent behaviour problems: from age three to fifteen. *Child Development*, 66, 55-68.
- Caspi, A. & Roberts, B.W. (2001). Personality development across life course: The argument for change and continuity. *Psychological Inquiry*, 12, 49-66.

- Cavell, T.A. (1990). Social Adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 111-122.
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A. & McBride-Chang, C. (2003) Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of Family Psychology*, 17, 4, 598-606
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2<sup>nd</sup> ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Coie, J. D., Coppotelli, H., & Dodge, K. A. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspectives. *Developmental Psychology*. Vol.18,n<sup>o</sup> 4, 557-570.
- Coie, J. D., Dodge, K., & Coppotelli, H. A. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-569.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-281.
- Coie, J. D., & Dodge. K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status. *Child Development*, 59. 815-829.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behaviour and social status. In S. Asher & J. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Coie, J. D., & Kupersmidt, J. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.
- Collins, W. A., Harris, M. L. & Susman, A. (1995). Parenting during middle childhood. In M. H. Bornstein (Ed.) *Handbook of parenting*. V. 1 *Children and parenting*. (pp. 65-90). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, W. A., Maccoby, E. F., Steinberg, L, Hetherington, E. M. & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting. The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55, 2, 218-232.
- Conley, C. S., Caldwell, M. S., Flynn, M., Dupre, A. J. & Rudolph, K. D. (2004). Parenting and mental health. In M. Hoghughi & N. Long. *Handbook of parenting. Theory and research for practice*. (pp. 72-87) London: Sage
- Conger, R.D., Conger, K.J., Glen, H. Jr., Lorenz, F.O., Simons, R. I., & Whitbeck, L. B. (1992). A Family Process Model of Economic Hardship and Adjustment of Early Adolescent Boys. *Child Development*, 63, 526-541.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1996). Social information-processing mechanisms on reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.

- Crick, N.R. & Ladd, G. W. (1993). Children's perceptions of their peer experiences: Attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance. *Developmental Psychology*, 29, 244-254.
- Crockett, L., Losoff, M., & Peterson, A. C. (1984). Perceptions of the peer group and friendship in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 4, 155-181.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- Cruz, M. C, & Lopes, J.A. (1998). Estatuto sociométrico de crianças com dificuldades de aprendizagem. In *Necessidades Educativas Especiais* (pp.37-68). Braga: S.H.O.-Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda.
- Cumberland-Li, A., Eisenberg, N., Champion, C., Gershoff, E. & Fabes, R.A. (2003). The relation of parental emotionality and related dispositional traits to parental expression of emotion and children's social functioning. *Motivation and Emotion*, 27, 1, 27-56.
- Cummings, E. M., Davies, P. T. & Campbell, S. B. (2000). *Developmental psychopathology and family process. Theory, research and clinical implications*. New York: The Guilford Press.
- Custódio, S. M. (2005). *Os pais como figuras de afecto e de disciplina. Um olhar sobre as representações das crianças da idade escolar acerca das figuras parentais*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto (Tese de Mestrado).
- Cutting, A., & Dunn, J. (1990). Theory of mind, emotional understanding, language and family Background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865.
- Crick, N, R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*. 115. 74-101.
- Damásio, A. R. (1995). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Men Martins: Publicações Europa- América.
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S. & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschooler's emotional competence: direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21, 1, 65-86.
- Denhan, S.A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preeschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201.
- Denham, S. A.,Mckinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioural predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, 1145-1152.
- Denham, S. A., & Holt, R.W. (1993). Preeschools' likability as cause or consequence of their social behavior. *Developmental Psychology*, 29, 271-275.

- Denham, S. A. (1998). *Emotional development young children*. New York: Guilford Press.
- Denhan, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Developmental*, 74(1), 238-256.
- Dekovic, M. (1992). *The role of parents in the development of child's peer acceptance*. Assen Masstricht: Van Gorcun.
- Dekovic, M., & Janssens, J. M. A. M. (1992). Parents' child-rearing style and child's sociometric status. *Developmental Psychology*, 5, 925-932.
- DeVito, C., & Hopkins, J. (2001). Attachment, parenting, and marital dissatisfaction as predictors of disruptive behaviour in preschoolers. *Development and Psychopathology*, 13, 215-231.
- Derryberry, D., & Rothbart, M. K. (2001). Early temperament and emotional development. In A. F. Kalverboer & A. Grawsbergen (Eds.) *Handbook of brain and behaviour in human development*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Demo, D. H. (1992). Parent-child relations: Assessing recent changes. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 104-117.
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S. & Blair, K. (1997) Parental contributions to preschooler's emotional competence: direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21, 1, 65-86.
- Dishion, T. J., Duncan, T. E., Eddy, J. M., Fagot, B. I., & Fetrow, R. (1994). The world of parent's and peers: coercive exchanges and children's social adaptation. *Social Development*, 3, 255-268.
- Dix, T. (1991) The affective organization of parenting adaptative and maladaptative processes. *Psychological Bulletin*, 110, 1, 3-25
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.
- Dodge, K. A. (1986). *A social information processing model of social competence in children*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Dodge, K.A. (1996). A social processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (ed.), *The Minesota Symposion on Child Psychology* (Vol.18, pp.77-125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Petit, G. S., & Price, J.M. (1990). Peer status and agression in boys' groups: Developmental and contextuai analysis. *Child Development*, 61, 1289-1309.
- Dodge, K. A., & Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. In S. R. Asher & John D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 119-155). New York: Cambridge Studies.

- Dodge, K.A., Lansford, E.L., Burks, V.S., Bates, J.E., Pettit, G.S., Fontaine & price, J.M. (2003). Peer rejection and social information processing factors in the development of aggressive behaviour problems in children. *Child Development*, 74 (2) 374-393.
- Dodge, K. A. & Murphy, R. M. , Buchsman, K. (1984). The assessment of intention-cue discrimination cues in children: Implications for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 163-173.
- Dodge, K. A. & Newman, J. P. (1981). Biased decision-making processes in aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 90, 375-379.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., & Brown, M. M. (1986). Social Competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51, (2).
- Dodge, K.A. & Somberg, D. R. (1987). Hostil attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development*, 58, 213-224.
- Dodge, K. A. & Tomlin. A. (1983). *The role of cue-utilization in the attributional biases among aggressive children*. Unpublished paper. Indiana University.
- Dodge, K.A. (1991). Emotional and social information processing. In J. Garber & K. A. Dodge (eds.) *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp.159-181). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Dunn, J., & Brow, J.R. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merril-Palmer Quarterly*, 40, 120-137.
- Dunn, J., Brow, J.R. & Beradsall, L. (1991). Family task about feeling states and children's later understanding of other's emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448-455.
- Dunn, J. & Munn, P.(1985). Becoming a family member: family conflict and the development of social understanding in the second year. *Child Development*, 56, 480-492.
- Durkin, K. (1995). *Developmental Social Psychology. From Infancy to old age*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Eckerman, C. O. (1979). The human infant in social interaction. In R. Cairns (Ed.). *The analysis of social interactions: Methods, issues and illustrations* (pp. 163-178). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eckerman, C. O, (1993). Imitation and toddlers' achievement of co-ordinated action with others. In J. Nadel & L. Camaioni (Eds.), *New perspectives in early communicative development* (pp. 116-156). New York: Routledge & Kegan Paul.

- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., et al. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development, 72*, 1112-1134.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. (1998). Prosocial development. In N. Eisenberg (ed.) *Handbook of child psychology* (5 th ed., Vol 3, pp.701-778). New York-Wiley.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K. & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 1, 136-157.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Murphy, B.C. (1996). Parents reactions to children's negative emotions. Relations to children's social competence and comforting behaviour. *Child Development, 67*, 2227-2247
- Eisenberg, N., Pidada, S., & Liew, J. (2001). The relations of regulation and negative emotionality to Indonesian children's social functioning. *Child Development, 72*, 1747-1763.
- Epstein, J. L. (1986). Friendship selection: Developmental and environmental influences. In E. Mueller & C. Cooper (Eds.), *Process and outcome in peer relationships*. New York: Academic Press.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N. , Nyman M., & Michealieu, Q (1991). Young children's appraisals of others spontaneous emotional reactions. *Developmental Psychology, 27*, 858-866.
- Feldman, E., & Dodge, K. A. (1987). Social information processing and sociometric status: Sex, age, and situational effects. *Journal of Abnormal Child Psychology, 15*, 211-227.
- Fine, S.E., Izard, C.E. Mostow, A.J. Trentacosta, C.J. & Ackerman, B.P.(2003). First grade emotion knowledge as a predictor of fifth grade self-reported internalizing behaviours in children from economically disadvantaged families. *Development and Psychopathology, 15*, 331-342.
- Fogel, A., Tod, S. Kawai, M. (1988). Mother-infant face-to-face interaction in Japan and the United States: A laboratory comparison using 3-month-old infants. *Developmental Psychology, 30*, 44-55.
- Fox, L.C. (1989). Peer acceptance of learning disabled children in the regular classroom. *Exceptional Children, 56* (1), 50-59.
- Frase, M. W., Galinsky, M.J., Smokowski, P.R., Day, S.H., Terzian, M. A., Rose, R.A. & Guo, S. (2005). Social Information-Processing Skills Training to promote Social Competence and prevent Aggressive Behavior in the Third Grade. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*, 6, 1045-1055.
- Fridja, N.H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology, 21*, 1016-1024.

- Garcia, M. M., Shaw, D.S., & Ingoldsby, E. M. (2001). Intrafamily conflict in relations to boy's adjustment at school. *Development and Psychopathology*, 13, 35-52.
- Gibson, E. J., & Spelke, E.S. (1983). The development of perception. In J. H. Flavell & E.M. Markman (Eds.). *Handbook of child psychology: Vol.3. Cognitive development* (4 th ed., pp.1-76). New York: Wiley.
- Gottman, J.M., Katz, L.F. & Hooven, C. (1996) Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10, 3, 243-268
- Gottman, J. & DeClaire, J. (1999) A inteligência emocional na educação. Lisboa: Pergaminho.
- Goodnow, J. J. (1988). Parent's ideas, actions, feelings: Models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-300.
- Gottman, J.N., & Katz, L. F. (1989). Effects of marital discord on young children's peer interactions and health. *Developmental Psychology*, 25, 373-381.
- Gouze, K. R. (1987). Attention and social problem solving as correlates of aggression in preschool males. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 181-197.
- Goncu, A, (1993). Development of intersubjectivity in the "dyadic play of preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 99-116.
- Gnepp, J. (1983). Children's social sensitivity: inferring emotions from conflicting cues. *Developmental Psychology*, 19(6), 805-814.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Grusec, J.E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization values: A reconceptualization of current of view. *Developmental Psychology*, 30,4-19.
- Gullemin, F., Bombardier, C., & Beaton, D. (1993). Cross-Cultural Adaptation of Health-Related Quality of Life Measures: Literature review and proposed guidelines. *Journal of Clinical Epidemiology*, 46(12), 1417-1432.
- Guerin, D. W., & Gottfried, A. W. (1994). Temperamental consequences of infant difficultnees. *Infant Behavior and Developmental*, 17, 413-421.
- Hartup, W.W. (1983). Peer relations. In E. M. Hetherington (Ed.) *Handbook of child psychology*. Vol 4: Socialization, personality, and social development. New York : Wiley.
- Hartup, W. W. (1992). Peer relations in early and middle childhood. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.) *Handbook of social development* (pp. 257-281). New York: Plenum Press.

- Hay, D. F., & Ross, H. (1982). The social nature of early conflict. *Child Development*, 53, 105-113.
- Hinshaw, S. P. (1992). Academic underachievement, attention deficits, and aggression: Comorbidity and implications for intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(6), 893-903.
- Hoff, E., Laursen, B. & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol.2: Biology and ecology of parenting* (2.<sup>a</sup> Ed., pp. 231-252). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hobson, P. (1993). The emotional origins of social understanding. *Philosophical Psychology*, 6, 227-249.
- Howes, C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53 (No. 217).
- Howes, C. (1992). *The collaborative construction of pretend*. Albany: State University of New York Press.
- Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social-pretend play. *Developmental Psychology*, 28, 961-974.
- Hubbarg, J.A. & Coie, J.D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 1-20.
- Hubbard, J.A. (2001). Emotion Expression Process in Children's Peer Interaction: The role of peer rejection, aggression, and gender. *Child Development*, 72 (5), 1426-1438.
- 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 & Psychiatry & Allied Disciplines*, 39, 981-994.
- Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. New York: Appleton-Century-Croft.
- Izard, C. E. (1977) *Human Emotions*. New York: Plenum Press.
- Izard, C. E. (1991) *The psychology of emotions*. New York: Plenum Press.
- Izard, C. E. (1993). Four systems for emotion activation:| Cognitive and noncognitive processes. *Psychological Review*, 100, 68-90.
- Izard, C.E. (2002) Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128, 5, 796-824.
- Izard, C. E., Ackerman, B. P. (2004) Motivacional, organization and regulatory functions of discrete emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.) *Handbook of Emotions*. 2 nd Ed.(pp.253-264) New York: The Guilford Press.

- Izard, C.E., Fine, S., Mostow, A., Trentacosta, C. & Campbell, J. (2002) Emotion processes in normal and abnormal development and preventive intervention. *Development and Psychopathology*, 14, 761-787.
- Izard, C. E., Fine, S. E., Schultz, D., Mostow, A. J., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.
- Izard, C. E. & Harris, P. (1995) Emotional development and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & V. Carlson (eds.) *Child maltreatment: theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*.(pp.467-503) Cambridge: Cambridge University Press.
- 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* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Wiley.
- Jenkins, J. M. & Oatley, K. (2000) Psychopathology and short-term emotion: the balance of affects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 4, 463-472.
- Jenkins, J.M. & Oatley, K. (1998) The development of emotion schemas in children. In W.F. Flack & J. D. Laird (Eds.) *Emotions in psychopathology. Theory and Research*, (pp. 45-56) Oxford: Oxford University Press.
- Kochanska, G. Murray, K. T. & Harlan, E. T. (2000) Effortful control in early childhood: continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36, 2, 220-232.
- Kelley, M., Power, T. & Wimbush, D. (1992). Determinants of disciplinary practices in low-income black mothers. *Child Development*, 63, 573-582.
- Kohn, M. (1963). Social Class and Parent-Child Relationships: An interpretation. *The American Journal of Sociology*, 68, 471-480.
- Ladd, G.Y., & Golter, B.S. (1988). Parent's initiation and monitoring of children's peer contacts: predictive of children's peer relations in nonschool and school setting? *Developmental Psychology*, 24, 109-117.
- Ladd, G.W, Kochenderfer, B.J. & Coleman, C.C. (1997). Classroom Peer Acceptance, friendship and victimization: Distinct Relational Systems that contribute uniquely to Children's School Adjustment? *Child Development*, 68, 6, 1181-1197.
- LaFreniere, P. J., & Sroufe, L. A. (1988). Profiles of peer competence in the preschool : Interrelations between majors, influence of social ecology and relations to a attachment history. *Developmental Psychology*, 21, 56-69.
- Leeper, C. (2000). Gender, affiliation, and interactive context of parent-child play. *Developmental Psychology*, 36, 381-393.
- Leeper, C. (2002). Parenting girls and boys. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*, Vol. 1: *Children and parenting* (2<sup>a</sup> Ed., pp. 189-225). Mahwah: LEA, Publishers.

- Leappanen, J.M. & Hietanen, J.K (2001). Emotion recognition and social adjustment in school-aged girls and boys. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 429-435.
- Legault, F., & Strayer, F. F. (1990). The emergence of sex segregation in preschool peer groups. In F. F. Strayer (Ed.), *Social interaction and behavioral development during early childhood*. Montreal, Quebec: La maison d'ethologie de Montreal.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118.
- Lemos, M. & Meneses, I. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, 3, 267-274.
- Lemos, M. S. (1997). *Processos motivacionais no desenvolvimento humano*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (texto policopiado), 1-42.
- Lewis, M. (1993). Self-conscious emotions: embarrassment, pride, shame and guilt. In Lewis e J.M. Haviland (eds.) *Handbook of Emotions* (pp.563-573). Nova York: Guilford.
- Loeber, R., & Dishion, T. J. (1983). Early predictors of male delinquency: a review. *Psychological Bulletin*, 94, 68-99.
- Maccoby, E.E. (1980). *Social Development. Psychological Growth and Parent-Child Relationships*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc..
- MacDonald, K., & Parke, R.D. (1984). Bridging the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child Development*, 55, 1265-1277.
- Malatesta, C. (1990). The role of emotions in the development and organization of personality. In R. Thompson (Ed.), *Nebraska Symposium Motivation, Vol.36: Socio-emotional development* (pp.1-56). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Malatesta-Magai, C. (1991) Emotional socialization: its role in personality and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & S. L. Toth (Eds.) *Internalizing and externalizing expressions of dysfunction. Rochester symposium on developmental psychopathology* (pp. 203-224). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Marder, C., Wagner, M. & Sumi, C. (2001). The social adjustment of Youth with disabilities. (texto policopiado)
- Marques, M. M., Cruz, M. C., & Lopes, J. (1996). O estatuto sociométrico do deficiente auditivo. In L. Almeida, J. Silvério, & S. Araújo (Eds), *Actas do 2º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (Vol. I, pp. 373-385). Braga: Universidade do Minho.
- Markovits, H., & Strayer, F. F. (1982). Toward an applied social ethology: A case study of social skills among blind children. In K. H. Rubin & H. S. Ross (Eds.).

- Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 301-322). New York: Springer-Verlag.
- McLoyd, V.C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185-204.
- 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, 424-453.
- Melo, (2005). *Emoções no período escolar: Estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. (Tese de Mestrado).
- Meneses, H.I. (2000). *A competência social no contexto escolar. Um estudo entre a competência social e a realização académica*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto (Tese de Mestrado).
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (1987). *Lãs habilidades sociales en la Infância*. Barcelona. Martínez Roca.
- Monjas, I. (1993). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social*. Pehis. Salamanca. Trilce.
- Moreno, J.L. (1934). Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations. Washington, D.C., Nervous and Mental Diseases Publishing Co.(trad. Franc., *Fondements de la sociométrie*, Paris, PUF, 1970).
- Moreno, M.C., & Cubero, R. (1993). Relações sociais nos anos pré-escolares: família, escola, colegas. In. Coll, Palacios, & Marchesi. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. (Vol.1). (pp.190-204). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mostow, A., Izard, C.E., Fine, S., Trentacosta, C.J. (2002). Modeling Emotional, Cognitive, and Behavioral Predictors of Peer Acceptance. *Child Developmental*, 73(6), 1775-1787.
- Mueller, E., & Silverman. N. (1989). Peer relations in maltreated children. In D. Cicchetti & V. Carlson (Eds.). *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp, 529-578). New York: Cambridge University Press.
- Muson, J. A, McMahan, R.J., & Spieker, S.J. (2001). Structure and variability in the development trajectory of children's externalizing problems: Impact of infant attachment, maternal depressive, symptomatology, and child Sex. *Developmental and Psychopathology*, 13, 277-296.
- Newcomb, A. F., & Bagwell. C. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306-347.
- Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer status groups. *Developmental Psychology*, 19, 856-867.

- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Patte, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, *1*, 99-128.
- Oatley, K. & Jenkins, J. M. (1996). *Understanding emotions*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Ollendick, T.H.,Grene, R.W., Francis, G. & Baum,C.G. (1991). Sociometric status and academic, behavioral and psychological adjustment. A five-years longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *60*, 80-87.
- Palacios, J., & Hidalgo, V. (1993). Desenvolvimento da personalidade nos anos pré-escolares. In Coll, Palacios, & Marchesi. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. (Vol.1) (pp 178-189). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Parker, J. G., & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: friendship interaction from early childhood to adolescence. In T. Berndt & Gary W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 95-131). New York: Wiley.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M., & DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti & Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology*, Vol 2: Risk, disorder, and adaptation (pp. 96-161). New York: Wiley.
- Pastor, D., L. (1981). The quality of mother-infant attachment and its relationships to toddlers' initial sociability with peers. *Developmental Psychology*, *17*, 326-333.
- Pettit, G. S., & Mize, J. (1993). Substance and style: Understanding the ways in which parents teach children about social relationships. In S. Duck (Ed.), *Learning about relationships* (pp. 118-151). Newbury Park. CA: Sage.
- Piaget, J. (1965). *The moral fundament of the child*. New York: Free Press.
- Pio Abreu, J. L. (2002) *SOCIOMETRIA: trabalhar com o programa SOCIOM3*. Coimbra: Hospital da Universidade de Coimbra.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia do desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.
- Prior, M. (1996). *Understanding specific learning difficulties*. Hove: Psychology Press.
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, *9*, 3, 321-341.
- Putallaz, M., & Wasserman, A. (1990). Children's entry behavior. In S. R. Asher & John D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 60-89). New York: Cambridge Studies.

- Quinton, D., Pickles, A., Maughan, B., & Rutter, M. (1993). Partners, peers and pathways: Assertive pairing, and continuities in conduct disorder. *Developmental Psychopathology*, 5, 763-783.
- Rebelo, J. A. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Porto: Asa.
- Reid, J.B., Patterson, G.R., & Snyder, J. (2002). *Antisocial behaviour in children and adolescents*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Renshaw, P.D. & Asher, S. R. (1983). Children's goals and strategies for social interaction. *Merril-Palmer Quarterly*, 29, 353-374.
- Richman, A., Miller, P. & LeVine, R. (1992). Cultural and educational variations in maternal responsiveness. *Developmental Psychology*, 28, 4, 614-621.
- Rogosch, F., Cicchetti, D. & Aber, L. (1995). The role of child maltreatment in early deviations in cognitive and affective processing abilities and later peer relationship problems. *Development and Psychopathology*, 7, 591-609.
- Roseman, I. J. (1984). Cognitive determinants of emotion: A structural theory: In P. Shaver (Ed.), *Review of personality and social psychology: Vol. 5. Emotions, relationships and health* (pp. 11-36). Beverly Hills. CA: Sage.
- Rosenstein, Q. A., & Oster. H. (1988). Differential facial responses to four basic tastes in newborns. *Child Development*, 59. 1555-1568
- Rose-Krasnor, L. , Rubin, K.H., Booth, C.L., & Coplan, R.J. (1996). Maternal defectiveness and child attachment security as predictors of social competence in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 309-325.
- Rothbart. M. K., Ahadi, S. A. & Hershey, K. L. (1994) Temperament and social behaviour in childhood. *Merril-Palmer Quarterly*, 40, 1, 21-39,
- Rothbart, M.K. (1994) Emotional development: changes in reactivity and self regulation. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.) *The nature of emotion. Fundamental questions*. (pp. 369-372). Oxford: Oxford University Press.
- Rothbart, M.K. & Bates, J.E. (1998) Temperament. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.) *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional and personality development*. (5<sup>th</sup> ed., pp.105-176) New York; Wiley.
- Rothbart, M. K. & Putnam, S. P. (2002) Temperament and socialization. In L. Pulkinnen & A. Caspi (Eds.) *Paths to successful development: personality in the life course*. (pp. 19- 45). Cambridge, U.K. Cambridge University Press
- Rubin, H. K., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer Interactions, Relationships and Groups. In N. Eisenberg (vol. Ed.) W. Damon (Series Ed.). *Handbook of Child Psychology*, vol. 3: Social, Emotional and Personality Development. (5<sup>th</sup> ed. 619-700). New York: Wiley.

- Rubin, K. H., Coplan, R.J., Fox, N. A., & Calkins, S. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschooler's social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7, 49-62.
- Rubin, K. H., & Daniels-Beirness, T. (1983). Concurrent and predictive correlates of sociometric status in kindergarten and grade one children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 337-352.
- Rubin, K. H., & Mills, R.S.L. (1990a). Maternal beliefs about adaptive and maladaptive social behaviours in normal aggressive, and withdrawn preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 419-435.
- Rubin, K. H., & Mills, R.S.L. (1990b). Parent's thoughts about children's adaptive and maladaptive behaviors: stability, change and individual differences. In Sigel, McGillicuddy-DeLisi, & Goodnow (Eds.) *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children* (2nd Ed.). (pp.41-69). New Jersey: Hillsdale.
- Rubin, K. & Mills, R. (1992). Parent thoughts about children's socially adaptive and maladaptive behaviors: Stability, change and individual differences, In I. Sigel, A. McGillicuddy-DeLisi & J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (2<sup>a</sup> Ed., pp, 41-69). Hillsdale; Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sá, I. (2002). O desenvolvimento da compreensão e da regulação das emoções. *Cadernos de Criatividade*, nº4, 7-16.
- Saarni, C. (1997) Coping with aversive feelings. *Motivation and Emotion*, 21,(1), 45-63
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. The Guilford series on social and emotional development. New York, NY, Us: The Guildford Press.
- Schultz, D., Izard, C. E., & Ackerman, B. P (2000). Children's anger attribution bias: Relations to family adjustment and social adjustment. *Social Development*, 9, 284-301.
- Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. & Yongstrom, E. A. (2001) Emotion knowledge in economically disadvantaged children: self-regulatory antecedent and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and Psychopathology*, 13, 53-67.
- Schultz, D., Izard, C.E., & Bear, G. (2002). Children Emotion Processing: Relations to Emotionality and Aggression: manuscript submitted for publication.
- Shantz, C.U. (1987). Conflicts between children. *Child Development*, 58, 283-305.
- Soares, M. I. (1992). *Representações da Vinculação na Idade Adulta e na Adolescência*. Estudo intergeracional: mãe - filho(a). Porto: FPCE-UP. (p.15-188).
- Sroufe, L. A., Schork, E., Motti, E. Lawroski, N. & LaFrenière (1981). The role of affect in social competence. In C. Izard, J. Kagaa, and R. Zajonc (Eds.), *Emotion, cognition and behavior* (pp. 289-319). Oxford: Oxford University Press.

- Steiner, J. E. (1973). The gustofacial response: Observation on normal and anencephalic newborn infants. In J. F. Bosma (Ed.), *Fourth Symposium on Oral Sensation and Perception* (pp. 254-278). Rockville, MD: United States Department of Health, Education, and Welfare.
- Steiner, J. E. (1979). Human facial expressions in response to taste and smells stimulation. *Advances in Child Development and Behavior*, 12, 257-295.
- Stocker, C., & Dunn, J. (1990). Sibling relations in childhood: Links with friendships and peer relationships. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 227-244.
- Straus, M. & Stewart, J. (1999). Corporal punishment by American parents: National data on prevalence, chronicity, severity, and duration, in relation to child and family characteristics. *Child and Family Psychology Review*, 2, 55-70.
- Shaffer, D.R. (1994). *Social & Personality Development*. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Teasly, S. D. & Parker, J. G. (1995). *The effects of gender, friendship, and popularity on the targets and topics of preadolescents' gossip*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN.
- Terry, R. (2002). Recent advances in measurement theory and the use of sociometric techniques. In A.H.N. Cillesen, & W.M. Bukowski (Eds.): Recent in the measurement of acceptance and rejection in the peer system. *New directions for child and adolescent development* (n°88). San Francisco: Jossey-Bass.
- Terry, P., & Coie, J.D. (1991). A comparison of methods for defining sociometric status among children. *Developmental Psychology*, 27, 867-880.
- Teixeira, V. (2004). O dia a dia das crianças portuguesas - seu significado desenvolvimental. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto (Tese de Mestrado).
- Thomas, A. & Chess, S. (1984). Genesis and evolution of behavioural disorders: From infancy to early adult life. *American Journal of Orthopsychiatry*, 141(1), 1-9.
- Tronick, E.Z. & Gianino, A.F. (1986). The transmission of maternal depression to the infant. E.Z. Tonick & T. Fields (Eds.) *Maternal depression and infancy disturbance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thompson, R. A. (1994) Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 24-52 (2 3; Serial N.°240).
- Underwood, M. K., Coie, J.D., & Herbsman, C.R. (1992). Display rules for anger and aggression in school-age children. *Child Development*, 63, 366-380.
- Underwood, M.K. (1997). Peer social status and childrens understanding of the expression and control of positive and negative emotions. *Merrill- Palmer Quartely*, 43, 610-634.

- Vaughan, S. & Hogan, A. (1994). The social competence of students with learning disabilities over the time: A Within-individual examination. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (5), 292-303.
- Vaughn, S., & Hogan, A. (1990). Social competence and learning disabilities: A prospective study. In H. L. Swanson & B. K. Keogh (Eds.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues* (pp. 175-191). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vandell, D. L. & Mueller, E. (1980). Peer play and friendships during the first two years, In H. Fool, A. Chapman. & J. Smith (Eds.). *Friendship and social relations in children* (pp. 181-208). New York: Wiley.
- Vandell, D. L., Wilson, K. S., & Buchanan, N. R. (1980). Peer interaction in the first year of life: An examination of its structure, content, and sensitivity to toys. *Child Development*, 51, 481-488.
- Villares-Oliveira, C. (1999). *Os jovens e os seus pares: Estudo sociométrico e psicopatológico de uma população escolar*. Coimbra: Tese de Doutoramento.
- Volling, B. L., Mackinnon-Lewis, C., Rabiner, D., & Baradaran, L. P. (1993). Children's social competence and sociometric status: Further exploration of aggression, social withdrawal, and peer rejection. *Development and Psychopathology*, 5, 459-483.
- Walden, T.A., & Field, T.M. (1990). Preschool children's social competence and production and discrimination of affective expressions. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 65-76.
- Walsh, M.M., Pepler, D.J. & Leven, K (2002). A model intervention for girls with disruptive behaviour problems: The EarlsCourt Girls Connection. *Canadian Journal of Counselling*, 36, 297-311.
- Weirner, B. & Graham, S. (1984). An attributional approach to emotional development. In C.E. Izard, J. Kagan, & B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp.167-191). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Wilson, S. J. & Lipsey, M.W (2004). The effects of scholl-based social in formation processing interventions on aggressive behaviours: A Campbell Collaboration Systematic Review. *Education Review Group. Revised Protocol*, May, 10, 2004.
- Wiggers, M. & VanLieshout, C. (1985). Development of recognition of emotions:children's reliance on situational and facial expressive cues. *Developmental Psychology*, 21 (2), 338-349.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. Chicago: University Of Chicago Press.
- Zahn-Waxler, C., Duggal & Cruber, R. (2002). Parental psychopathology. In M H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 4. Social conditions and applied parenting* (227-258). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Zakriski, A.L., Wright, J. C. & Underwood, M.K. (2005). Gender similarities and differences in children's social behaviour: finding personality in contextualized patterns of adaptation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 5, 844-855.
- Zarbatany, L., Hartmann, D. P., & Rankin, D. B. (1990). The psychological functions of preadolescent peer activities. *Child Development*, 61, 1067-1080.
- Zeman, J. & Garber, J. (1996) Display rules for anger, sadness, and pain: it depends on who is watching. *Child development*, 67, 957-973.
- Zeman, J., & Shipman, K.(1996). Children's expression of negative affect: Reasons and methods. *Developmental Psychology*, 32, 842-849.
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S.H., Fabes, R.A., Reiser, M., Guthrie, I.K., Murphy, B.C., Cumberland, A.J. & Shepard, S.A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 73, 3, 893-915
- Zsolnai, A. (2002). Relationship between children's social competence, learning motivation and school achievement. *Educational Psychology*, 22, 3. online02/003030317-13.

**Caracterização das escolas do 1.º ciclo do Ensino  
Básico e distribuição dos participantes pelas  
mesmas**

<b>Escola</b>	<b>Meio</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Escola EB1 , n.º 53 de Aldoar	Urbano	13	9.9
Escola EB1, n.º 2 de St. M. <sup>a</sup> Feira	Suburbano	10	7.6
Escola de Alto Soutelo	Suburbano	20	15.3
Externato M. <sup>a</sup> Droste	Suburbano	22	16.8
Escola EB1 de Costa Cabral	Urbano	25	19.1
Escola EB1 de Sampaio	Suburbano	6	4.6
Escola EB1.2 Bairro S. João Deus	Urbano	14	10.7
Escola EB1 de Nevogilde	Urbano	9	6.9
<b>Total</b>		<b>131</b>	<b>100</b>



## Questionário Sociométrico – Instruções

Já estamos quase no final do ano do ano lectivo. Vocês tiveram oportunidade de se conhecerem uns aos outros, trabalharam e brincaram juntos ao longo destes meses. Gostava que vocês nos ajudassem a constituir grupos, respondendo com sinceridade (dando as respostas verdadeiras) às nossas perguntas.

As respostas só serão lidas por nós (entrevistadores). Não se preocupem com as respostas do vosso vizinho (ou amigo) do lado, procurem não olhar para os vossos colegas, para não influenciarem as respostas deles, nada de olhadelas, piscadelas ou sinaizinhos.

Não deixem que os vossos colegas se interessem ou vejam as vossas respostas. Trata-se de um questionário confidencial, isto é, as vossas respostas só interessam a vocês e a nós, mais ninguém as vai ver.

Na folha de papel que vamos colocar nas vossas mesas, quero que escrevam os vossos nomes no topo, não tem que escrever as perguntas que nós vos vamos colocar, escrevam só as respostas os nomes dos vossos colegas nas linhas que estão em branco. Para vos ajudar a lembrar de todos os colegas escrevemos os nomes deles nas folhas que vos vamos dar.

Nota : Atender aos alunos que faltam.

*Nesta página queremos que escrevas:*

*Quais são dos teus companheiros aqueles com quem gostarias de brincar (ou de brincar no recreio)?*

Escreve os nomes dos colegas por ordem de preferência, começando por aquele que **mais gostas de brincar** (ou brincar no recreio)

*Quais são dos teus companheiros aqueles com quem gostarias menos de brincar (ou de brincar no recreio)?*

Escreve os nomes dos colegas por ordem de preferência, começando por aquele que menos gostarias de brincar (ou brincar no recreio).

Podes responder de várias maneiras, escrevendo os nomes dos teus colegas, escrevendo "ninguém" ou "todos", ou escrevendo "não sei". Mas tenta sempre escrever os nomes, mesmo quando queres "todos".

O meu nome é: \_\_\_\_\_

**Os teus colegas são:**

Diogo	Sara
Bendiria	Patrícia
Vasco	Vitó
Mariana	Gisela
Marta	Rita
Octávio	Teresa
Maria	Vítor
António	Cláudia
Téte	Joana
Gustavo	Bernardo

\* Lista de nomes fictícia.

*Quais são dos teus companheiros aqueles com quem gostarias de brincar (ou de brincar no recreio)?*

Escreve os nomes dos colegas por ordem de preferência, começando por aquele que **mais gostas de brincar** (ou brincar no recreio)

---

---

---

---

---

---

---

*Quais são dos teus companheiros aqueles com quem gostarias menos de brincar (ou de brincar no recreio)?*

Escreve os nomes dos colegas por ordem de preferência, começando por aquele que **menos gostarias de brincar** (ou brincar no recreio).

---

---

---

---

---

---

---

Ex.ma Sr.<sup>a</sup> Coordenadora da Escola EB

Uma equipa de investigadores e mestrandos da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto está neste momento a desenvolver um estudo sobre o **Desenvolvimento psicossocial** das crianças de idade escolar. Esta investigação insere-se no âmbito do Mestrado em Psicologia, Área de especialização em Intervenção Psicológica com Crianças e Adolescentes, e é realizada sob a minha orientação.

A investigação tem como objectivo estudar a competência social das crianças de 8/9 anos (a frequentar o 3º ano de escolaridade), bem como a relação desta competência com as interações sociais com pares, as representações parentais e as actividades incluídas na rotina diária. A recolha de dados implica a aplicação de um questionário sociométrico a toda a turma, o preenchimento de questionários por parte da professora e a realização de entrevistas individuais às crianças. Irão estar envolvidas neste estudo cerca de oito Escolas de Ensino Básico da zona do Porto.

Vimos assim pedir autorização para proceder à recolha de dados na instituição que V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> dirige, salientando desde já a imprescindível colaboração da professora responsável pela turma em questão. De acordo com os requisitos éticos da investigação, todas as informações pessoais recolhidas são confidenciais.

Caso consinta a realização da recolha de dados, os pais das crianças serão contactados, via carta, no sentido de solicitar a sua autorização para a participação dos filhos neste estudo.

Agradecendo desde já a atenção, colocamo-nos ao vosso dispor para posteriormente partilhar os resultados e as conclusões deste estudo.

Atentamente

Orlanda Maria da Silva Rodrigues da Cruz Professora Auxiliar

Porto, de Abril de 2003

Aos pais/encarregados de educação

Uma equipa de investigadores e mestrandos da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto está neste momento a desenvolver um estudo sobre o **Desenvolvimento psicossocial das crianças de idade escolar**. Esta investigação insere-se no âmbito do Mestrado em Psicologia, Área de especialização em Intervenção Psicológica com Crianças e Adolescentes, e é realizada sob a minha orientação.

A recolha de dados implica a aplicação de um questionário sociométrico a toda a turma, o preenchimento de questionários por parte da professora e a realização de entrevistas individuais às crianças. Irão estar envolvidas neste estudo cerca de oito Escolas de Ensino Básico da zona do Porto.

Tendo-nos sido consentida a realização da investigação na escola que o seu filho/educando frequenta, por parte da direcção da mesma, vimos por este meio solicitar a autorização por parte de V.<sup>a</sup> Ex. para a recolha de dados junto do seu filho/a.

As informações pessoais recolhidas neste estudo são confidenciais e o nome do seu filho/a não será divulgado em caso algum. Caso não permita que o seu filho(a) participe no estudo, agradecemos que preencha o destacável e o entregue à professora do seu filho/a até ao dia  / / .

Agradecendo desde já a atenção dispensada, encontramos-nos ao dispor para qualquer esclarecimento que considere pertinente.

Orlanda Maria da Silva Rodrigues da Cruz

Professora Auxiliar

Porto, de Abril de 2003

-----  
Eu, \_\_\_\_\_, encarregado de educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ não consinto que o **meu/minha** filho/filha participe no estudo.