

INSTITUTO SUPERIOR MIGUEL TORGA

Escola Superior de Altos Estudos

**A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS INFANTIS NA
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO DESENVOLVIMENTO
EMOCIONAL E SOCIAL EM CRIANÇAS**

Estudo Piloto e Análise Exploratória em Crianças dos 4 aos 6 anos

MARTA LACERDA NASCIMENTO COSTA

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica

Coimbra, 2015

A Importância das Histórias Infantis na Educação Pré-Escolar e no Desenvolvimento Emocional e Social em Crianças

Estudo Piloto e Análise Exploratória em Crianças dos 4 aos 6 anos

MARTA LACERDA NASCIMENTO COSTA

Dissertação apresentada ao ISMT para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica
Ramo de Especialização em Terapias Familiares e Sistémicas

Orientadora: Professora Doutora Sofia Arriaga

Coorientadora: Professora Doutora Maria Filomena Gaspar

Coimbra, outubro de 2015

Agradecimentos

A realização desta dissertação de mestrado teve grandes incentivos sem os quais não me seria possível realizar este trabalho e pelos quais estou eternamente grata.

À *Professora Doutora Sofia Arriaga* pela sua orientação, apoio, pelas opiniões e críticas, pela partilha de conhecimentos e por todas as palavras de incentivo.

À *Professora Doutora Filomena Gaspar* o meu sincero agradecimento pela coorientação neste Estudo/Projeto. Muito obrigada pelo seu profissionalismo, empenho e total disponibilidade que sempre teve para comigo. O seu apoio foi fundamental para a elaboração deste trabalho.

À *Minha Família*, em especial às minhas filhas, um enorme obrigada por acreditarem na mãe e por perdoarem por vezes a pouca atenção prestada durante este processo. A elas dedico este trabalho!

Resumo

A literatura refere que a educação na primeira infância baseada em histórias infantis surge como um agente importante, que atua na promoção do desenvolvimento psicossocial das crianças, ajudando-as a desenvolverem as suas competências sociais e emocionais. Dada a relevância do tema, o objetivo principal deste estudo é a compreensão do desenvolvimento emocional e social de crianças em idade pré-escolar, analisando se uma intervenção baseada em histórias emocionais contribui para o aumento do autoconceito e reconhecimento de emoções por crianças de idade pré-escolar.

A amostra deste estudo é constituída por 173 crianças, 93 rapazes e 80 raparigas, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Esta investigação está integrada no âmbito do Programa Gerações e os dados foram recolhidos em jardins-de-infância da rede pública e um da rede privada. Utilizaram-se histórias infantis, a Escala de Autoperceção de Competência e Aceitação Social para Crianças (EAPCASC) e a Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE).

Os resultados principais indicam que a competência cognitiva é mais percebida pelas crianças, que também reconhecem mais facilmente a emoção contente. No que respeita à emoção normal são os rapazes que a reconhecem com mais frequência, enquanto a emoção assustada é mais reconhecida pelas crianças mais velhas. A percepção de aceitação pelos pares apresenta uma correlação positiva com a emoção contente, bem como uma correlação negativa com a emoção zangada. Existe igualmente uma associação positiva entre a emoção triste e a emoção contente, uma correlação negativa entre a emoção triste e a emoção zangada, e igualmente uma correlação negativa entre a emoção triste e a emoção normal.

Verifica-se que em nenhuma das emoções houve uma interação significativa entre o grupo (ter ou não intervenção) e o tempo (entre o pré-teste e o pós-teste), o que significa que a intervenção efetuada com o Programa Gerações não provocou mudanças significativas, quando comparada à não intervenção, na capacidade de reconhecimento emocional das crianças. Todavia, acredita-se que se deve valorizar a intervenção precoce nas crianças e suas famílias, nomeadamente através das histórias infantis, de forma a melhorar a saúde e reduzir comportamentos de risco.

Palavras-chave: educação pré-escolar, histórias infantis, desenvolvimento emocional e social, crianças

Abstract

The literature refers that education in infancy based on children's stories arises as an important agent, that acts to promote the psychosocial development of children, helping them to develop their social and emotional skills. Given the relevance of the theme, the principal objective of this study is to understand the emotional and social development of children of preschool age, analyzing whether an intervention based on emotional stories contributes to the rise in self-concept and emotion recognition by children preschool.

The sample this study is constituted of 173 children, 93 boys and 80 girls, aged between 4 and 6 years. This investigation is integrated within the Generations Program and the data were collected in gardens-of-childhood the public network and the private network. They used children's stories, The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (EAPCASC) and the Scale of Emotional Knowledge (EACE).

The main results indicate that cognitive competence is more perceived by the children, who also recognize more easily the happy emotion. With regard to normal emotion are the boys that recognize more frequently, while the scared emotion is more recognized by older children. The perception of peer acceptance have a positive correlation with happy emotion, as well as a negative correlation with the angry emotion. There is also a positive association between sad emotion and happy emotion, a negative correlation between the sad emotion and angry emotion, and also a negative correlation between the sad emotion and normal emotion.

It is verified that none of emotions there was a significant interaction between group (have or not intervention) and time (between pre-test and post-test), which means the intervention performed with the Generation Program caused no significant changes, compared to no intervention, in emotional recognition capacity of children. However, it is believed that one should value the early intervention in children and their families, namely through children's stories, of the form to improve health and reduce risk behaviors.

Key-Words: preschool education, children's stories, emotional and social development, children

Introdução

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança (...)” (Ministério da Educação, 1997)

Educação pré-escolar e desenvolvimento emocional e social

A educação é considerada um sistema social e até mesmo a forma mais individualizada da educação é associada a fatores sociais. A rede entre alunos, professores, administradores e pais forma o tecido social, compondo a estrutura e o processo dos programas de educação da escola (Gökalp, Barut & Menteúe, 2010). Neste âmbito, a participação da família da criança é importante para que estes programas sejam eficazes. A família dá à criança a educação informal, enquanto as escolas transmitem-lhe a educação formal. Assim, a educação informal e formal complementam-se, permitindo que as crianças atinjam determinados objetivos sociais (Gökalp & colaboradores, 2010).

A definição de metas finais para a educação pré-escolar, considerada “como primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, contribui para esclarecer e explicitar as condições favoráveis para o sucesso escolar, indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Estas metas facultam um referencial comum que será útil aos educadores de infância para planearem processos e estratégias de progressão de modo a que, ao entrarem para o 1º ciclo, todas as crianças possam ter realizado as aprendizagens, que são primordiais para a continuidade do seu percurso educativo. Sublinha-se igualmente que na prática dos jardins-de-infância se deve procurar sempre valorizar o desenvolvimento da criança e a construção do saber, numa abordagem integrada e global das diferentes áreas (Ministério da Educação, 1997).

Assim, a educação pré-escolar tem a finalidade de promover na criança o desenvolvimento pessoal e social numa perspetiva de educação para a cidadania; o desenvolvimento global individualizado; a socialização e a aprendizagem de atitudes através da relação e compreensão do mundo” (Marchão, 2012, p. 36). Surge igualmente como um agente importante que atua na prevenção, ajudando as crianças a desenvolverem as suas

competências sociais e emocionais. Estas competências incluem autoconsciência emocional, gestão das emoções, controlo dos impulsos, empatia, resolução de conflitos e cooperação, ferramentas muito úteis na vida futura, sobretudo na fase da adolescência. Estas competências potenciam o desenvolvimento de relações interpessoais satisfatórias, capacidades sociais, melhor adaptação social, escolar e familiar, ajudando a construir uma boa autoestima na criança (Vale, 2009).

A escola, como instituição, tem a importante função de desenvolver nas crianças diversas competências (leitura, escrita e matemática), mas também tem a missão de preparar os mais novos para desempenharem com êxito diversos papéis no futuro (Vale, 2009), sendo igualmente um contexto importante para o desenvolvimento social e emocional das crianças. Nas salas de aula e em outros ambientes escolares, as crianças precisam de adquirir determinadas competências, nomeadamente a gestão de emoções negativas, aprendendo a manterem-se calmas e focadas, estabelecendo relacionamentos bem-sucedidos com os pares e adultos (e.g. Arnold, Kupersmidt, Voegler-Lee & Marshall, 2012; Veenstra, Lindenberg, Oldehinkel, De Winter, Verhulst & Ormel, 2008). Para construir e apoiar estas habilidades infantis, algumas escolas têm adotado amplamente programas de aprendizagem social e emocional. Quando bem implementados, estes programas associam-se a resultados positivos (Jones & Bouffard, 2012).

Assim, considera-se que a escola tem de reunir esforços no sentido de desenvolver nas crianças valores, atitudes pessoais, competências emocionais e interpessoais, que sirvam de base para os papéis que irão desempenhar (e.g. serem colegas, membros de um comunidade, etc). Quando uma criança entra para o jardim-de-infância é um novo mundo para a mesma. A principal tarefa que se impõe é justamente a competência emocional que, tal como já foi referido, está associada às suas interações sociais. Para potenciar a competência social é necessário ter em atenção como se refletem as emoções das crianças. Por exemplo, as crianças que percebem melhor as suas emoções estabelecem mais relações positivas nas interações com os pares (e.g. Arnold, Kupersmidt, Voegler-Lee & Marshall, 2012; Veenstra & colaboradores, 2008). Esta perceção emocional auxilia a criança a reagir de modo adequado, dando-lhe mais capacidade para regular as suas emoções (Vale, 2009).

O funcionamento social, emocional e cognitivo estão interligados ao longo da vida, assim como as habilidades de autorregulação, mas raramente são ensinadas de uma forma explícita na escola (Flook, Goldberg, Pinger & Davidson, 2015). As competências de autorregulação na criança são cada vez mais reconhecidas pela sua influência no sucesso escolar. A capacidade de regular a atenção e emoção são formas de autorregulação que

forneem uma base de preparação para a escola, favorecendo a aprendizagem, bem como a manutenção de relacionamentos sociais positivos (Arnold & colaboradores, 2012; Blair, 2002; Veenstra & colaboradores, 2008). A importância de desenvolver estas competências no início da vida é ressaltada pela pesquisa de Moffitt et al (2011), que demonstra que a autorregulação na infância é preditora de saúde, estabilidade financeira e nível de escolaridade na idade adulta. Há especial interesse no treino durante a primeira infância, devido à maleabilidade e plasticidade associada a este período de desenvolvimento, por exemplo implementação de programas para a promoção da autorregulação e comportamento pró-social em crianças (e.g. Flook & colaboradores, 2015). Conclui-se assim que o investimento na educação precoce tem o potencial de melhorar a saúde e reduzir os comportamentos de risco ao longo da vida.

Desenvolvimento emocional e social

Quando se fala em desenvolvimento da criança, salienta-se o papel ativo que esta assume ao longo do seu desenvolvimento, promovendo mudanças nela própria e nos seus contextos de vida. Relativamente ao desenvolvimento infantil, este envolve três domínios: o desenvolvimento físico, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento psicossocial. Sucintamente, o desenvolvimento físico envolve o crescimento do corpo e do cérebro, incluindo padrões de mudança no que diz respeito às capacidades sensoriais, habilidades motoras e saúde. O desenvolvimento cognitivo refere-se ao padrão de mudança das habilidades mentais, tais como a memória, atenção, linguagem, pensamento e criatividade. Enquanto o desenvolvimento psicossocial está relacionado com o padrão de mudanças das emoções, na personalidade e nas relações interpessoais (Papalia, Olds & Fieldman, 2009).

Este estudo irá focar-se no desenvolvimento emocional e social das crianças, uma vez que as idades dos 0-6 anos são determinantes no desenvolvimento psicossocial. De acordo com Williams (2002), é importante entender que a maioria das competências que se desenvolvem na criança podem advir das suas experiências na escola, mas não se deve pressupor que estas vão diminuir quando a criança é retirada do ambiente escolar.

No que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades emocionais, por volta dos 3 anos de idade o conhecimento das emoções básicas (e.g. alegria, tristeza, raiva e medo) parece estar adquirido para a maioria das crianças (Izard & Harris, 1995). Nos anos seguintes desenvolve-se o conhecimento de outro tipo de emoções (e.g. vergonha) (Ackerman & Izard, 2004) e as reações emocionais adquirem um significado social, influenciando o ajustamento social da criança a longo prazo (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000). Nas reações emocionais entre os 2 e os 5 anos, o desenvolvimento da criança decorre de modo que parece

que ocorrem progressos diários em todas as áreas do desenvolvimento, nomeadamente no falar, pensar, correr, saltar e brincar com os pares (Denham, 1998). Estes avanços são influenciados pelos efeitos da socialização gerida pelos prestadores de cuidados, mas também pela aquisição de competências emocionais que permitem a autorregulação da criança, que são essenciais na formação e manutenção de relações positivas com os outros (Denham, 2007; Saarni, 1999).

As competências emocionais desenvolvem-se ao longo de um *continuum*, sendo influenciadas por uma série de fatores importantes, designadamente os contextos em que ocorrem as interações sociais, características culturais, colegas e familiares, etc (Guralnick, 2010). Segundo o autor, as crianças que possuem competências socioemocionais adequadas são capazes de estar em contextos sociais complexos, tendo habilidades de interação adequadas, sendo eficazes na obtenção de seus objetivos pessoais. Também se envolvem em interações positivas com os seus pares e desenvolvem laços de amizade (Arnold et al, 2012; Blair, 2002; Buysse, Goldman, West & Hollingsworth, 2008; Parker & Gottman, 1989; Veenstra & colaboradores, 2008). Pelo contrário, as crianças que têm dificuldades ao nível das competências sociais e emocionais exibem com frequência interações negativas, sendo agressivas com os pares, apresentando também comportamentos desafiadores de oposição com os adultos e isolamento social (e.g. Campbell, 2002). Além de relacionamentos problemáticos com os seus pares, muitas crianças com dificuldades de interação social também têm dificuldade na interação em contexto escolar, sobretudo com os professores (Walker, Ramsey & Gresham, 2004), apresentando inadaptação social/escolar e baixo rendimento escolar (Arnold et al, 2012; Veenstra & colaboradores, 2008).

De acordo com Belsky e Tolan (1981), a criança pode 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 comportamentais, físicas e temperamentais determinam o comportamento das pessoas que a rodeiam (pais, professores e pares), produzindo um impacto significativo na criança. A criança é um processador de informação social e este processamento depende do seu desenvolvimento cognitivo e emocional, o que significa que a forma como a criança lê e compreende a realidade social (e.g. expressões emocionais e os comportamentos sociais dos seus pares) depende da sua competência emocional e das suas capacidades cognitivas. São estas competências que determinam o modo como a criança interpreta, organiza e integra a sua experiência de interação com os outros, definindo o seu funcionamento socioemocional. As competências emocionais também têm impacto na consolidação de sentimentos de autoeficácia e de autoestima, bem como, na demonstração de resiliência face a circunstâncias de stresse (Saarni, 1999), sendo

crucial ao longo de toda a vida, tanto na saúde mental, como no sucesso escolar e social (Denham, 2007).

Relativamente ao desenvolvimento de habilidades sociais durante a primeira infância, Takahashi, Okada, Hoshino e Anme (2015), realizaram uma pesquisa de âmbito nacional no Japão, cujos objetivos foram identificar perfis longitudinais de habilidades sociais em crianças entre os 2 e 5 anos de idade, investigando em que medida as práticas parentais aos 2 anos de idade influenciam o desenvolvimento das habilidades sociais durante o período pré-escolar. A amostra compreendeu 1000 crianças que foram avaliadas em três dimensões de habilidades sociais (cooperação, autocontrolo e asserção) e quatro práticas parentais (envolvimento cognitivo e emocional, evasão de restrição e de punição, estimulação social e suporte social para a parentalidade). Verificou-se que as variáveis associadas às práticas parentais apresentam contribuições diferenciais para o desenvolvimento de habilidades sociais nas crianças. Especificamente, a cooperação e asserção foram associadas ao envolvimento cognitivo e emocional, enquanto o autocontrolo relaciona-se com a estimulação social e evasão de restrição e de punição. Encontraram heterogeneidade nos perfis de desenvolvimento de habilidades sociais durante a idade pré-escolar, identificando também que as práticas parentais contribuem para diferentes padrões de desenvolvimento de habilidades sociais.

As diferenças individuais nas competências emocionais de conhecimento e reconhecimento também desempenham um papel significativo no comportamento pró-social atual nas crianças, mas também nos anos seguintes (Izard & colaboradores, 2000; Miller & colaboradores, 2005). Por exemplo, segundo Izard et al. (2001), as habilidades de reconhecimento de emoções faciais de crianças com 5 anos influenciaram as suas competências sociais 4 anos mais tarde. Já as crianças que apresentaram pouco conhecimento relativamente à emoção na pré-escola exibiram níveis mais elevados de agressividade numa fase precoce da escola primária (Denham et al., 2002). De modo geral, parece que as crianças com défices de habilidades de reconhecimento das emoções têm mais propensão para desenvolverem um conjunto de resultados negativos, tais como relacionamentos interpessoais pobres, insucesso escolar, agressividade e delinquência (e.g. Arsenio, Cooperman & Lover, 2000; Coy, Spelz, DeKlyen & Jones, 2001). Já Brody (1985) menciona que a expressão das emoções, o reconhecimento e as experiências emocionais, no período pré-escolar, diferem significativamente dependendo do género. Ao sexo feminino são atribuídas as emoções de alegria, medo e tristeza, enquanto ao sexo masculino atribui-se a raiva.

Foi realizado um estudo exploratório para compreender a importância do conhecimento emocional, através da aplicação de um Programa de Desenvolvimento do Conhecimento

Emocional, em duas fases, pré-teste e pós-teste. A amostra foi constituída por 25 crianças do pré-escolar, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, sendo usada para o efeito a Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional, em ambas as fases do estudo. Os resultados indicaram um aumento significativo do conhecimento emocional entre o pré-teste e o pós-teste, verificando-se progressos significativos nos comportamentos emocionais e em situações emocionais (Pereira & colaboradores, 2014).

Baker-Henningham (2014) também refere que os benefícios para saúde mental da criança podem ser mais prováveis quando existem intervenções ao nível da educação na primeira infância, incluindo três elementos principais: atividades para aumentar as competências da criança abrangendo a cognição, linguagem, autorregulação e competências socioemocionais; formação a cuidadores incidindo nas competências necessárias para fornecer um ambiente cognitivamente estimulante e de apoio emocional; e atenção dada aos cuidadores de saúde mental, bem como motivação e autoeficácia. O estudo sugere que intervenções na educação da primeira infância são um componente importante para a saúde mental, promovendo o bem-estar da criança e do cuidador, sendo este um aspeto fundamental para melhorar o desenvolvimento da criança.

Dada a importância das competências socioemocionais nas crianças, os investigadores concentram-se essencialmente na intervenção, em específico no aumento de interações positivas com os pais, professores e pares (Guralnick, 2010). Acreditamos igualmente que, se deve valorizar a prevenção e intervenção precoce nas crianças e nas suas famílias (Conroy & Brown, 2004), nomeadamente através das histórias infantis.

A importância das histórias infantis no desenvolvimento psicossocial da criança

O trabalho do psicólogo que atua na área da educação debruça-se no desenvolvimento de competências específicas na infância. Atualmente não está tão centrado nas dificuldades da criança, mas sim direcionado para intervir ao nível da promoção da saúde e bem-estar psicossocial (Del Prette & Del Prette, 2003).

Vários investigadores têm mostrado que a capacidade das crianças para fazerem inferências está associada à sua compreensão ao nível da leitura (Tompkins, Guo & Justice, 2013). O conto reveste-se de uma enorme importância estruturante, transmitindo à criança modelos para a compreensão dos seus conflitos e angústias, sugerindo-lhe exemplos de solução, temporários ou permanentes, mostrando-lhe que a luta contra as dificuldades da vida é inevitável, mas que é possível superá-las. De acordo com a literatura, o ato de contar histórias é um auxiliar valioso na prática pedagógica com crianças. As narrativas também estimulam a

criatividade e a imaginação; facilitam a aprendizagem; estimulam o desenvolvimento da linguagem oral, escrita e visual; incentivam o prazer pela leitura; promovem o movimento global e fino; colaboram na formação da personalidade da criança, bem como envolvimento emocional e social (Souza & Bernardino, 2011).

A criança ao escutar a leitura de uma história desenvolve uma relação afetiva e o lado fantasioso facilita a compreensão das crianças, uma vez que se aproxima mais da forma como veem o mundo, já que nesta fase ainda não são capazes de compreender a realidade (Ressureição, s.d.). O sentimento manifesta-se pela identificação com a história, com os temas abordados e com as personagens. Através desta identificação a criança afirma a sua personalidade, criando critérios de julgamento em relação às personagens, estando também associados a experiências pessoais. Assim sendo, a escuta de histórias tem um caráter ético. A interação com as histórias desperta emoções nas crianças como se as vivenciasse, permitindo que estas, através da imaginação, exercitem a capacidade de resolução de problemas que surgem no seu quotidiano, estimulando igualmente as seguintes competências artísticas como o desenho, a aptidão musical e de representação, o manuseio de livros, o brincar, o pensar, o escrever e a vontade de ouvir novamente a história (Souza & Bernardino, 2011).

Por exemplo, crianças entre os 4 e os 6 anos de idade tendem a lembrar-se de episódios narrativos quando eles têm mais conexões causais (van den Broek, Lorch & Thurlow, 1996), são capazes de responder corretamente a perguntas sobre as relações causais nas histórias (Wenner, 2004), incluindo afirmações causais nas suas narrativas (Trabasso & Nickels, 1992). Neste sentido, os resultados do estudo Tompkins, Guo e Justice (2013) sugerem que as crianças que são mais capazes de reconhecer elementos-chave, bem como compreender o que o protagonista está a ver e a pensar, são os melhores a compreender a história e a responder a perguntas sobre as relações causais entre os acontecimentos da mesma.

Às questões de natureza ética estão associadas às preocupações com o desenvolvimento emocional da criança. As histórias poderão constituir uma estratégia privilegiada para as crianças trabalharem as suas emoções e compreenderem as dos outros. Gavazzi e Ornaghi (2011) exploraram o que acontece quando as crianças não ouvem apenas histórias que contêm muitas palavras que descrevem emoções (estados internos), mas também têm a oportunidade de refletir sobre o significado destas palavras, juntamente com outras crianças, sob a orientação de um adulto. Verificou-se que o uso ativo destes termos em conversas diárias aumentou a competência das crianças ao nível da compreensão das suas emoções. Em geral, as descobertas deste estudo mostram que o efeito do treino é mais intenso aos quatro anos, dado que nesta faixa etária as crianças têm as habilidades de conversação básicas necessárias para envolver-se

em discussões. Os resultados desta investigação podem ter implicações educacionais interessantes em contexto escolar, onde os professores podem desempenhar um papel decisivo na melhoria da compreensão das emoções nas crianças.

O estudo de Rodrigues e Tavares (2009) evidenciou que as histórias infantis são uma ferramenta valiosa que pode ser utilizada para promover o desenvolvimento sociocognitivo das crianças. Revelou que as narrativas estão repletas de expressões mentais (cognitivas e emocionais), como também apresentam outros componentes sociocognitivos que podem ser explorados em contexto escolar. A atividade de contar histórias favorece a linguagem mental e a compreensão infantil, sobre si e sobre o mundo social. Destaca-se, ainda, que os resultados deste trabalho facultam dados psicoeducacionais importantes para o trabalho dos psicólogos que atuam ao nível da educação infantil, verificando-se que esta é uma estratégia de intervenção mais pró-ativa no contexto do desenvolvimento.

Objetivos

O objetivo principal desta investigação é a compreensão do desenvolvimento emocional e social de crianças em idade pré-escolar, analisando se uma intervenção (Programa Gerações), baseada em histórias emocionais, contribui para o aumento do autoconceito e reconhecimento de emoções por crianças de idade pré-escolar.

Com os objetivos específicos pretendemos:

- 1) Compreender quais as emoções que crianças de idade pré-escolar conseguem identificar em situações emocionais, bem como o tipo de autoconceito predominante;
- 2) Analisar as diferenças no número e o tipo de emoções que as crianças identificam em função do género e idade da criança;
- 3) Analisar as diferenças no número e o tipo de emoções que as crianças identificam em função das habilitações literárias do pai e da mãe;
- 4) Avaliar as relações entre o número e tipo de emoções identificadas pelas crianças e o seu autoconceito;
- 5) Analisar os efeitos no conhecimento emocional de uma intervenção com o Programa Gerações, avaliando a mudança entre o pré e pós testes no grupo de intervenção e num grupo de comparação que não teve intervenção com o programa.

Metodologia

Procedimentos

Programa Gerações

A intervenção em saúde escolar deve estar orientada para a articulação de projetos dirigidos a toda a comunidade educativa, utilizando metodologias ativas, intervindo de forma sustentável, com projetos de promoção de saúde e bem-estar que envolvam as crianças desde o jardim-de-infância até aos jovens do ensino secundário. Neste sentido, foi desenvolvido o Programa Gerações com os objetivos gerais de desenvolver competências nas crianças e jovens que lhes permitam tomar decisões de forma consciente num processo contínuo ao longo do percurso escolar, bem como envolver a comunidade educativa na promoção da literacia em saúde, numa perspetiva global, que potencie o desenvolvimento harmonioso do individuo. Como objetivos específicos, este Programa pretende reforçar os fatores protetores:

- 1) Pessoais – desenvolver a identidade, autonomia, autoestima/autoconceito, afetos, emoções, sentimentos, relações interpessoais, comunicação;
- 2) Ambiente escolar – promover a participação, a aprendizagem, a responsabilidade e a assertividade; familiar – identificar, promover e reforçar vínculos positivos e estruturantes sustentados em regras claras e consistentes no seio familiar;
- 3) Sociais/comunitários – criar condições para um maior envolvimento da comunidade e dos parceiros.

O Programa Gerações envolve várias entidades parceiras, especificamente a Administração Regional de Saúde do Centro, IP (ARS Centro, IP); o Departamento de Saúde Pública (DSP)/Programa de Saúde Escolar (SE); a Divisão de Intervenção em Comportamentos Aditivos e Dependências (DICAD); a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares Direção de Serviços da Região Centro (DSRC-DGEstE); a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC).

Três histórias foram avaliadas num estudo piloto. Para cada história foram definidos objetivos e atividades específicas. As atividades foram concebidas para serem implementadas por educadoras de infância em contexto de jardim-de-infância e integradas no currículo. A primeira história intitulada “Uma dor de barriga” aborda as temáticas: somatização das emoções negativas; conflitos familiares e comunicação, tendo como objetivo identificar emoções negativas como medo e tristeza através do que provocam no corpo (dores). A segunda

história com o título “O Marronco” foca o tema do medo e tem como objetivos identificar coisas que fazem as crianças sentir medo (o escuro, os barulhos, a trovoadas), bem como, perceber que o medo não manda nas crianças, são as crianças que mandam no medo. Na terceira história intitulada “Adeus Patitas!”, o tema é a perda pela morte, tendo os seguintes objetivos: aceitar que a morte existe e acontece com todos os seres vivos; perceber que a morte significa que as pessoas ou o ser vivo deixou de existir; aprender a identificar o que a morte as faz sentir: saudades, vontade de chorar; e aprender estratégias para lidar com a tristeza e com a saudade que sentem com a morte.

Estudo Piloto

No ano letivo 2014/2015 foi iniciado o primeiro estudo piloto das três histórias que constituem o Programa Gerações para crianças em idade pré-escolar. Foram selecionados jardins-de-infância com cinco Agrupamentos de Escolas com Jardins de Infância (JI) da rede pública e um Jardim de Infância da rede privada para aplicação do Programa. Foi igualmente selecionado um Agrupamento de Escolas com Jardins de Infância da rede pública para grupo de comparação e onde não foi aplicado o Programa.

Realizou-se uma avaliação com pré e pós teste em todos os JI. Foram aplicados, a todas as crianças, dois instrumentos: a Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças (PSPCSA), em imagens, por género, bem como a Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE). Esta aplicação foi feita por uma equipa de estagiários dos cursos de Ciências da Educação e Psicologia.

Além da avaliação do produto acima referida, foi realizada uma *avaliação do processo* com base na observação da implementação das histórias pelas educadoras. O objetivo foi avaliar se as educadoras seguiam as recomendações (leitura das histórias seguida por dinâmicas exploratórias do tema) e, deste modo, avaliar se existiu fidelidade na intervenção. Durante o processo houve igualmente a monitorização do comportamento das crianças, durante a contagem e exploração das histórias, por um observador externo, registando-se numa *check-list*.

Foi igualmente dada uma formação de 7 horas aos profissionais dos JI que aplicaram o programa, com o objetivo de explicar os fundamentos teóricos e os objetivos do programa e as atividades para a implementação das histórias com as crianças. Esta formação serviu igualmente para ter o feedback dos educadores relativamente a esses diferentes aspetos. Em função desse feedback foram introduzidas alterações nas histórias e nas atividades para a sua aplicação.

Amostra

Foi utilizada uma amostragem não-probabilística acidental, dado que a amostra foi selecionada pela sua conveniência (Maroco, 2010).

Com base nos dados apresentados na Tabela 1, o total da amostra foi de 173 crianças, sendo constituída por 93 rapazes (53,8%) e 80 raparigas (46,2%), com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos ($M = 4,68$; $DP = 0,52$).

A distribuição do número de irmãos é variável, havendo mais crianças a ter apenas um irmão ($n = 53$; 30,6%), seguindo-se as crianças que não têm irmãos ($n = 40$; 23,1%) e as crianças que têm dois ou mais irmãos ($n = 21$; 12,1%). No que diz respeito à fratria, é mais frequente as crianças serem o filho mais novo ($n = 43$; 24,9%), de seguida o filho único ($n = 40$; 23,1%), filho mais velho ($n = 17$; 9,8%) e filho do meio ($n = 11$; 6,4%).

Tabela 1

Caracterização sociodemográfica das crianças

	<i>n = 173</i>	%	<i>Medidas descritivas</i>
Género			
Masculino	93	53,8	<i>Mo: Masculino</i>
Feminino	80	46,2	
Total	173	100	
Idade			
4 anos	61	35,3	<i>M = 4,68</i> <i>DP = 0,52</i> <i>Mo: 5 e 6 anos</i>
5 e 6 anos	112	64,7	
Total	173	100	
Número de irmãos			
0	40	23,1	<i>Mo: 0</i>
1	53	30,6	
2 ou mais	21	12,1	
Total	114	65,9	
Missing	59	34,1	
Total+missing	173	100	
Fratria			
Filho mais novo	43	24,9	<i>Mo: Filho mais novo</i>
Filho do meio	11	6,4	
Filho mais velho	17	9,8	
Filho único	40	23,1	
Total	111	64,2	
Missing	62	35,8	
Total+missing	173	100	

No que se refere às habilitações literárias do pai, verifica-se que há um menor investimento ao nível académico comparativamente à mãe, possuindo os primeiros, com mais frequência, o ensino básico ($n = 33$; 19,1%), seguindo-se o ensino secundário ($n = 22$; 12,7%) e o ensino superior ($n = 19$; 11,0%). Existem mais mães, que pais, com o ensino superior ($n = 29$; 16,8%), segue-se o ensino básico ($n = 28$; 16,2%) e o ensino secundário ($n = 23$; 13,3%).

Relativamente ao estado civil dos pais, a maioria assinalam ser casados/união de facto ($n = 83$; 48,0%) ou estarem separados/divorciados ($n = 18$; 10,4%). Os dados sociodemográficos dos pais podem ser consultados na Tabela 2.

Tabela 2*Caracterização sociodemográfica dos pais*

	$n = 173$	%	<i>Medidas descritivas</i>
Habilitações literárias do pai			
Ensino básico	33	19,1	<i>Mo: Ensino básico</i>
Ensino secundário	22	12,7	
Ensino superior	19	11,0	
Total	74	42,8	
Missing	99	57,2	
Total+missing	173	100	
Habilitações literárias da mãe			
Ensino básico	28	16,2	<i>Mo: Ensino superior</i>
Ensino secundário	23	13,3	
Ensino superior	29	16,8	
Total	80	46,2	
Missing	93	53,8	
Total+missing	173	100	
Estado civil			
Casados/união de facto	83	48,0	<i>Mo: Casados/união de facto</i>
Separados/divorciados	18	10,4	
Viúvo	1	0,6	
Solteiro	3	1,7	
Total	105	60,7	
Missing	68	39,3	
Total+missing	173	100	

Instrumentos*Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças (EAPCASC)*

A EAPCASC é um dos instrumentos mais usados, tanto por investigadores como por clínicos, na avaliação da autopercepção da competência e aceitação de crianças em idade pré-escolar, especificamente entre os 4 e os 7 anos (Ducharme, 2004).

Esta escala tem duas formas: a primeira é a *preschool kindergarten* (utilizada em crianças com 4 ou 5 anos) e a segunda é a *first and second grades* (usada em crianças com 6 ou 7 anos). Cada uma das formas é composta por um total de 24 itens, divididos por quatro subescalas, com seis itens cada. Estas quatro subescalas referem-se à percepção da competência cognitiva (1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29), à percepção da competência física (3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31), à percepção da aceitação pelos pares (2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30), e à percepção da aceitação materna (4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32), respetivamente (Ducharme, 2004).

A escala aplica-se individualmente, apresentando à criança uma imagem que serve de suporte ao texto, lido pelo investigador. Todos os itens estão redigidos sob um formato especial, cujo objetivo visa reduzir ao máximo as respostas socialmente desejáveis, ou seja, os itens são apresentados de forma dicotómica, mas permitem dar uma resposta de quatro pontos. Em cada situação a criança é confrontada com duas outras do mesmo sexo da criança-alvo, uma das quais é caracterizada como competente na realização de determinada tarefa ou socialmente aceite, enquanto a segunda é apresentada como menos competente ou menos aceite. Perante estas duas outras, a criança-alvo deve indicar aquela que considera mais parecida consigo mesma. Depois da escolha feita, a criança é novamente confrontada com uma alternativa, na qual deve posicionar a perceção que tem da sua competência ou da sua aceitação pelos outros (mãe ou pares). O resultado obtido para cada item varia entre 1 e 4 pontos (Ducharme, 2004).

A autora calculou o alfa de Cronbach para analisar o índice de consistência interna para a escala total, para as duas escalas (de perceção de competência e perceção de aceitação) e para as quatro subescalas. Os resultados obtidos para a escala completa são de 0,88 e 0,87 para a forma pré-escolar e para a forma escolar, respetivamente. Para as duas escalas, os índices de consistência interna encontrados foram muito satisfatórios, variando entre 0,76 e 0,87, respetivamente na perceção de competência e na perceção de aceitação. No que se refere aos valores obtidos para cada subescala, estes variaram entre valores baixos a muito satisfatórios, oscilando entre 0,53 e 0,83 (Ducharme, 2004).

No nosso estudo também foram calculados alfas de Cronbach para avaliar a consistência interna da escala. Para a escala completa o valor encontrado foi de 0,83. Já na subescala perceção de competência cognitiva o valor foi de 0,55; na perceção de competência física foi de 0,58; na perceção de aceitação pelos pares o valor encontrado foi de 0,70 e na perceção de aceitação materna foi de 0,65. O que significa que a escala completa revela uma boa consistência interna, o mesmo não se verifica nas subescalas, dado que os valores de alfa foram mais baixos, com exceção da perceção de aceitação pelos pares (Pestana & Gageiro, 2008).

Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE)

Devido à inexistência em Portugal de um instrumento que permitisse avaliar o conhecimento emocional, Alves (2006) traduziu e adaptou o *Assessment of Children's Emotion Skills (ACES)*, desenvolvido por Schultz e colaboradores (2004).

O AECE é composto por três escalas: expressões faciais, situações emocionais e comportamentos emocionais, que contribuem para a definição do resultado total, designado de

Perceção Emocional Correta (PEC). Em cada uma destas escalas, as emoções ou sentimentos sobre os quais é estudado o conhecimento emocional da criança, são cinco: contente (2, 9, 15), triste (3, 10, 12), zangada (5, 7, 13), assustada (4, 8, 14) ou normal (1, 6, 11) (Alves, Cruz, Duarte & Martins, 2006).

A escala das Expressões Faciais é constituída por 26 itens e visa analisar a compreensão que as crianças têm das expressões faciais observadas nos outros. Neste sentido, são usadas 26 fotografias de crianças de idade escolar e de diferentes raças, mostrando as cinco expressões faciais referidas anteriormente. Perante cada fotografia, a criança entrevistada terá que optar como é que a criança representada na fotografia se está a sentir de entre as cinco respostas alternativas. A Escala das Situações Emocionais é composta 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 sente, de acordo com as mesmas cinco alternativas de resposta. Na Escala dos Comportamentos Emocionais, cada criança terá que, perante cada uma das 15 vinhetas (três para cada um dos cinco sentimentos) que formam a escala, identificar como é que a criança protagonista da vinheta se sente, igualmente a partir das mesmas cinco alternativas. Cada item refere-se a um comportamento relacionado a um dos sentimentos, por exemplo, um item associado à tristeza espelha um comportamento de apatia e isolamento (Alves et al, 2006).

Podemos calcular para cada uma das três escalas o total de respostas corretas, para cada um dos cinco sentimentos. Para além da pontuação obtida em cada uma das escalas, podemos igualmente obter uma nota final da PEC, refletindo o número de vezes que cada criança respondeu corretamente (nas três escalas) aos itens associados à alegria, tristeza, zanga e medo. O cálculo do PEC implicou a padronização prévia do total de respostas corretas apresentadas em cada uma das escalas para os itens relacionados com a alegria, tristeza, zanga e ao medo (Mostow et al., 2002 cit. in Alves et al, 2006). No presente estudo utilizámos apenas a Escala das Situações Emocionais.

No que concerne à consistência interna, a autora calculou o alfa de Cronbach, tendo obtido um valor de dimensão razoável no grupo do pré-escolar (0,74) e no grupo do 3º ano de escolaridade (0,70) (Alves et al, 2006). No nosso estudo também foi conduzida uma análise psicométrica para avaliar a consistência interna da Escala das Situações Emocionais. Verificámos que o valor de alfa de Cronbach para a escala é de 0,56, mais baixo que no estudo de validação para a população portuguesa (Pestana & Gajreiro, 2008).

Análise Estatística

Para a análise e tratamento dos dados utilizámos o Programa Estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS Statistics, versão 21.0 para Windows).

Numa fase inicial, procedeu-se ao cálculo do teste Kolmogorov-Smirnov, que nos indicou que as variáveis em estudo não apresentam uma distribuição normal. No entanto, optou-se pela utilização de estatística paramétrica, dado que a amostra tende para a normalidade quando tem um n superior a 30 (Pestana & Gageiro, 2008).

Com o objetivo de caraterizarmos o autoconceito e o conhecimento emocional realizaram-se análises com estatísticas descritivas dos instrumentos utilizados, incluindo frequências, médias e desvios-padrão, no momento do pré-teste, com todas as crianças da amostra (grupos intervenção e controlo).

Foi utilizado o teste *t de Student* com a finalidade de analisar as diferenças no número e tipo de emoções em função do género e idade das crianças. Também calculámos a ANOVA, de modo a analisar as diferenças no número e tipo de emoções em função das habilitações literárias da mãe. Neste contexto, efetuou-se o teste *Post-Hoc* de Tukey para situar as diferenças entre os respetivos grupos.

Ainda foi conduzida uma correlação, através do coeficiente de correlação de r de Pearson para testar as associações entre o número e tipo de emoções identificadas pelas crianças e o seu autoconceito. Na avaliação da magnitude das correlações optou-se pelos seguintes critérios de Cohen (cit. in Pallant, 2007): 0,10 (baixa), 0,30 (moderada); 0,50 (elevada), tendo-se também por base os critérios de Pestana e Gageiro (2008) para as correlações: baixas entre 0,20 e 0,39; moderadas entre 0,40 e 0,69; altas entre 0,70 e 0,89; muito altas acima de 0,90.

Por fim, com o objetivo de se analisar as mudanças na identificação de emoções pelas crianças ocorridas entre o momento do pré-teste (Momento 1) e o momento do pós-teste (Momento 2) e o efeito da intervenção nessa mudança, recorreu-se a uma análise de variância ANOVA com medidas repetidas para analisar o efeito do grupo (intervenção/comparação) e tempo (pré-teste/pós-teste).

Resultados

Autoconceito e conhecimento emocional

Na Tabela 3 encontram-se os resultados obtidos para o autoconceito e conhecimento emocional das crianças, na fase pré teste. Ao nível do autoconceito infantil, verificou-se que a

perceção de competência cognitiva é a subescala com um valor mais elevado, apresentando um valor médio superior ($M = 28,64$; $DP = 2,90$), segue-se a perceção de competência física ($M = 25,90$; $DP = 4,04$) e perceção de aceitação pelos pares com médias idênticas ($M = 25,85$; $DP = 3,82$), e, por fim a perceção de aceitação materna ($M = 24,97$; $DP = 4,24$). Relativamente ao conhecimento emocional das crianças, constata-se que as pontuações médias mais elevadas encontram-se na emoção contente ($M = 2,65$; $DP = 0,66$), de seguida a emoção triste ($M = 2,30$; $DP = 0,85$), zangada ($M = 1,00$; $DP = 1,05$), assustada ($M = 0,97$; $DP = 0,83$) e normal ($M = 0,12$; $DP = 0,36$), sendo que estas três últimas emoções são claramente identificadas com menor frequência pelas crianças.

Tabela 3

Análise descritiva do autoconceito e conhecimento emocional – fase pré teste

	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>max</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Autoconceito					
Perceção de competência cognitiva	173	17	32	28,64	2,90
Perceção de competência física	173	13	32	25,90	4,04
Perceção de aceitação pelos pares	173	13	32	25,85	3,82
Perceção de aceitação materna	173	11	32	24,97	4,24
Conhecimento emocional					
Contente	173	0	3	2,65	0,66
Triste	173	0	3	2,30	0,85
Zangada	172	0	3	1,00	1,05
Assustada	172	0	3	0,97	0,83
Normal	171	0	3	0,12	0,36

Na Tabela 4 encontram-se os resultados da análise das diferenças no conhecimento emocional em função do género das crianças, fase pré teste, calculando-se para o efeito o teste *t de student* para amostras independentes. Os resultados revelaram que apenas existe uma diferença significativa e que se refere à emoção normal ($p = 0,04$), sendo que os rapazes a reconhecerem mais a emoção ($M = 0,17$; $DP = 0,43$), comparando com as raparigas ($M = 0,06$; $DP = 0,24$). Na identificação das outras emoções não há diferenças significativas em função do género.

Tabela 4*Análise do conhecimento emocional em função do género – fase pré teste (teste t de student)*

Género	Masculino (n = 93)		Feminino (n = 80)		t	p
	M	DP	M	DP		
Conhecimento emocional						
Contente	2,61	0,72	2,70	0,60	-0,85	0,39
Triste	2,30	0,89	2,31	0,80	-0,08	0,93
Zangada	1,06	1,10	0,92	0,99	0,87	0,38
Assustada	1,01	0,83	0,93	0,83	0,57	0,56
Normal	0,17	0,43	0,06	0,24	2,00	0,04*

t = Teste t de Student; Sig = p (valor de significância); p < 0,05

De seguida, analisou-se através da aplicação do teste t de student para amostra independentes, se existiam diferenças no conhecimento emocional em função da idade das crianças, na fase pré teste. Pode observar-se na Tabela 5 que há somente um resultado significativo na emoção assustada ($p = 0,01$), com as crianças mais velhas a reconhecerem mais esta emoção ($M = 1,08$; $DP = 0,83$), comparativamente às crianças mais novas ($M = 0,76$; $DP = 0,78$).

Tabela 5*Análise do conhecimento emocional em função da idade – fase pré teste (teste t de student)*

Idade	4 anos (n = 61)		5-6 anos (n = 112)		t	p
	M	DP	M	DP		
Conhecimento emocional						
Contente	2,62	0,68	2,66	0,66	-0,43	0,66
Triste	2,27	0,81	2,32	0,87	-0,31	0,75
Zangada	0,85	1,03	1,08	1,05	-1,36	0,17
Assustada	0,76	0,78	1,08	0,83	-2,46	0,01*
Normal	0,13	0,39	0,11	0,34	0,33	0,73

t = Teste t de Student; Sig = p (valor de significância) ; * p < 0,05

Na Tabela 6 encontram-se os resultados do cálculo da ANOVA para analisar o conhecimento emocional em função das habilitações literárias da mãe, na fase pré teste.

Como se pode observar na tabela, só existe um resultado significativo para a emoção contente ($p = 0,02$), sendo que as crianças filhas de mães com o ensino secundário ($M = 2,78$; $DP = 0,42$) reconhecem mais esta emoção que as com o ensino básico apenas ($M = 2,25$; $DP = 0,92$), mas não se distinguem das que têm o ensino superior ($M = 2,62$; $DP = 0,67$). Esta diferença é reforçada com o teste *Post Hoc* de Tukey, onde se constata que as diferenças significativas se situam entre o grupo de mães com o ensino básico e o grupo de mães com o ensino secundário ($p = 0,02$).

Tabela 6

Análise do conhecimento emocional em função das habilitações literárias da mãe – fase pré teste (ANOVA com teste Post Hoc de Tukey)

Habilitações literárias da mãe	Ensino básico (<i>n</i> = 28)		Ensino secundário (<i>n</i> = 23)		Ensino superior (<i>n</i> = 29)		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Conhecimento emocional								
Contente	2,25	0,92	2,78	0,42	2,62	0,67	3,75	0,02*
Triste	2,03	0,99	1,91	1,12	2,48	0,68	2,74	0,07
Zangada	0,71	1,04	1,17	1,07	1,06	1,27	1,17	0,31
Assustada	0,85	0,80	0,52	0,66	0,79	0,81	1,30	0,27
Normal	0,14	0,35	0,21	0,51	0,06	0,25	0,97	0,38

F = ANOVA; Sig = *p* (valor de significância) ; * *p* < 0,05

Seguidamente, na Tabela 7, encontram-se os valores das associações entre o autoconceito e o conhecimento emocional, na fase pré teste, calculados através do coeficiente de correlação de *r* de Pearson.

Relativamente aos resultados da análise correlacional, destaca-se que a perceção de aceitação pelos pares apresenta uma correlação significativa positiva de magnitude baixa com a emoção contente ($r = 0,16$; $p = 0,03$), assim como uma correlação significativa negativa de magnitude baixa com a emoção zangada ($r = -0,18$; $p = 0,01$). De acordo com este resultado, identificar emoções positivas nos outros está associado a um desenvolvimento social superior, uma vez que as crianças se sentem mais aceites pelos iguais. Também podemos ler esta associação de outra forma: quanto mais a criança se sente aceite pelos outros mais capacidade tem de identificar emoções positivas neles e menos atenta estará às emoções negativas manifestadas por esses mesmos pares.

No que se refere à correlação entre emoções existe uma correlação significativa de magnitude baixa entre a emoção triste e a emoção contente ($r = 0,26$; $p = 0,001$), assim como uma correlação significativa negativa de magnitude baixa entre a emoção triste e a emoção zangada ($r = -0,25$; $p = 0,001$) e igualmente uma correlação significativa negativa de magnitude baixa entre a emoção triste e a emoção normal ($r = -0,16$; $p = 0,035$). De acordo com estes resultados as crianças que mais identificam a emoção triste são também as que mais identificam a emoção contente e as que menos identificam as emoções zangada e normal. Dito de outro modo, o reconhecimento da tristeza está mais associado ao reconhecimento da alegria (contente) que da zanga e da emoção normal.

Tabela 7

Correlações entre o autoconceito e o conhecimento emocional – fase pré teste (coeficiente de r de Pearson)

	Assustada	Triste	Zangada	Contente	Normal
P.C.Cognitiva	-0,066	0,103	-0,143	0,145	0,027
P.A.Pares	-0,023	0,073	-0,188*	0,163*	0,047
P.C.Física	-0,080	-0,006	-0,049	-0,020	0,087
P.A.Materna	-0,075	0,026	-0,068	0,026	0,125
Assustada		-0,007	0,040	0,111	-0,029
Triste			-0,247**	0,259**	-0,161*
Zangada				-0,033	-0,031
Contente					-0,136
Normal					1

Coeficiente de r de Pearson (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$)

Mudança no conhecimento emocional em função da intervenção com o programa Gerações

Constata-se que em nenhuma das emoções houve uma interação significativa entre o grupo (ter ou não intervenção) e o tempo (entre o pré-teste e o pós-teste), o que significa que a intervenção efetuada não provocou mudanças significativas, quando comparada à não intervenção (cf. Tabela 8), na capacidade de reconhecimento emocional das crianças.

Tabela 8

Médias e desvios-padrão nos momentos do pré (M1) e pós-testes (M2) e interação grupo x tempo (modelo linear geral)

Emoção	Grupo de intervenção (n = 32)				Grupo de comparação (n = 110)				Z (p)
	Pré-teste M1		Pós-teste M2		Pré-teste T1		Pós-teste T2		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Contente	2,84	0,50	2,62	0,64	2,84	0,36	2,69	0,62	0,25 (0,61)
Triste	2,39	0,70	2,66	0,64	2,27	0,90	2,49	0,79	0,06 (0,79)
Zangada	0,84	0,95	0,81	1,09	1,00	1,06	0,82	0,94	0,43 (0,51)
Assustada	1,09	0,81	1,09	0,81	0,92	0,80	1,15	0,91	1,03 (0,31)
Normal	0,06	0,24	0,12	0,33	0,12	0,38	0,13	0,37	0,32 (0,57)

Sig = p (valor de significância); * $p < 0,05$

Discussão e Conclusão

Como já foi sublinhado, o presente estudo teve como objetivo compreender o desenvolvimento emocional e social de crianças em idade pré-escolar, analisando se uma intervenção, baseada em histórias emocionais, contribui para o aumento do autoconceito e reconhecimento de emoções por crianças de idade pré-escolar.

Os principais resultados evidenciam alguns aspetos relevantes. Ao nível do autoconceito infantil, avaliado pela EAPCASC, verificou-se que a competência cognitiva é mais reconhecida pelas crianças, que também manifestam mais facilidade a reconhecer a emoção contente. De acordo com o Ministério da Educação (1997), e remetendo para a importância da educação pré-escolar, é salientado que na prática dos jardins-de-infância se deve procurar valorizar o desenvolvimento da criança e a construção do saber. Neste âmbito, o estudo de Emídio e colaboradores (2008) apoia de alguma forma os nossos resultados, ao mencionar que a perceção da competência cognitiva revela que a criança se sente apoiada, e por isso, sente-se mais capacitada cognitivamente. Também relatam que os “significativos” da criança funcionam como “guia cognitivo”, fazendo com que as crianças se sintam mais confiantes, capazes e disponíveis para conhecer o que o seu meio envolvente lhes tem para oferecer. Belsky e Tolan (1981) também dão um contributo importante ao referir que a criança é um processador de informação social e este processamento depende do seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Deste modo compreende-se que a forma como a criança lê e compreende a realidade social, como por exemplo as expressões emocionais, depende da sua competência emocional e das suas capacidades cognitivas.

No que diz respeito à emoção contente, era esperado que fosse a emoção reconhecida com mais frequência pelas crianças. Segundo a opinião de Izard e Harris (1995), que corrobora os nossos resultados, o desenvolvimento de habilidades emocionais por volta dos 3 anos de idade parece estar adquirido para a maioria das crianças, principalmente o conhecimento das emoções básicas, tais como a alegria e a tristeza. Sendo a nossa amostra constituída por crianças com idades compreendidas entre os 4 e 6 anos, era de prever que estas competências emocionais já estivessem adquiridas pelas nossas crianças, mostrando mais facilidade no reconhecimento da alegria.

Em relação ao conhecimento emocional são os rapazes que reconhecem com mais frequência a emoção normal. A literatura documenta que no período pré-escolar a expressão das emoções, o reconhecimento e as experiências emocionais diferem significativamente consoante o género. Ao sexo feminino é comum serem atribuídas as emoções de alegria, medo

e tristeza, enquanto ao sexo masculino a raiva (Brody, 1985), dados que são interessantes, mas não vão de encontro aos nossos resultados. Pereira e colaboradores (2014) também realizam um estudo idêntico ao nosso, de forma a compreender a importância do conhecimento emocional, através da aplicação de um Programa de Desenvolvimento do Conhecimento Emocional. Concretamente sobre as diferenças de género, os autores não obtiveram resultados significativos. Contudo, mencionam que o programa poderá eventualmente ter contribuído para alguma melhoria do conhecimento emocional, tanto nos rapazes como nas raparigas.

Relativamente à emoção assustada são as crianças mais velhas a identificarem mais este sentimento. Neste sentido, a literatura comprova que as expressões de alegria são discriminadas mais cedo e com maior facilidade pelas crianças, seguidas das de tristeza (Walden & Field, 1982). Já as crianças mais velhas identificam as emoções com maior facilidade. Contudo, reconhecem mais facilmente as emoções de alegria e de tristeza, comparativamente com as de raiva e medo, tendo maior dificuldade em identificar as emoções de medo e nojo (Denham, 1998). A pesquisa de Denham (1998) justifica o facto das crianças mais velhas, da nossa amostra, terem a capacidade de reconhecer com maior facilidade a emoção assustada.

No que concerne às habilitações literárias da mãe, observou-se que os filhos de mães com o ensino secundário reconhecem mais a emoção contente. Neste âmbito, os estudos que utilizam a variável habilitações literárias são escassos, mas destacamos o estudo exploratório de Pereira e colaboradores (2014) que foca a pertinência da utilização desta variável, devido à importância do envolvimento familiar no desenvolvimento emocional das crianças. Os resultados da pesquisa revelaram que quando o nível de escolaridade da mãe é mais elevado existe um melhor conhecimento emocional por parte das crianças, sejam do sexo feminino ou masculino.

Sobre à análise correlacional entre o autoconceito e o conhecimento emocional, destaca-se que a perceção de aceitação pelos pares apresenta uma correlação positiva com a emoção *contente*, assim como uma correlação negativa com a emoção *zangada*. Uma hipótese para explicar esta associação pode ser a de que crianças com mais capacidade de identificar emoções positivas nos outros, neste caso *contente*, são também as que se sentem mais aceites por esses mesmos outros, neste caso pares. Ao mesmo tempo que estarão menos atentas a emoções negativas, neste caso *zangada*. De acordo com este resultado, identificar emoções positivas nos outros está associado a um desenvolvimento social superior, uma vez que as crianças se sentem mais aceites pelos iguais. Também podemos ler esta associação de outra forma, ou seja, quanto mais a criança se sente aceite pelos outros mais capacidade tem de identificar emoções positivas neles e menos desperta estará às emoções negativas manifestadas

por esses mesmos pares. Os resultados obtidos também apontam para o facto de que as crianças são capazes de discriminar entre a perceção que têm da sua competência pessoal e a perceção que têm da qualidade das relações que são capazes de estabelecer com “outros significativos”, neste caso os pares (Ducharme, 2004). Neste contexto, alguns autores (e.g. Arnold & colaboradores, 2012; Veenstra & colaboradores, 2008) também salientam que as crianças que percebem melhor as suas emoções estabelecem mais relações positivas nas interações com os pares.

No que se refere à correlação entre emoções, existe uma associação positiva entre a emoção triste e a emoção contente, bem como uma correlação negativa entre a emoção triste e a emoção zangada, e igualmente uma correlação negativa entre a emoção triste e a emoção normal. De acordo com estes resultados, as crianças que mais identificam a emoção triste são também as que mais identificam a emoção contente e as que menos identificam as emoções zangada e normal. Dito de outro modo, o reconhecimento da tristeza está mais associado ao reconhecimento da alegria (contente) que da zanga e da emoção normal.

Constata-se que em nenhuma das emoções houve uma interação significativa entre o grupo (ter ou não intervenção) e o tempo (entre o pré-teste e o pós-teste), o que significa que a intervenção efetuada pelo Programa Gerações não provocou mudanças significativas, quando comparada à não intervenção, na capacidade de reconhecimento emocional das crianças. Sendo este um estudo piloto em Portugal, não se encontraram estudos que relacionassem os mesmos construtos. No entanto, Pereira e colaboradores (2014) realizaram uma investigação idêntica, não com base em histórias infantis, mas através da aplicação de um Programa de Desenvolvimento do Conhecimento Emocional, em duas fases (pré-teste e pós-teste). A amostra foi constituída por 25 crianças do pré-escolar, com idades entre os 5 e os 6 anos, sendo utilizada a Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional, em ambas as fases do estudo. Ao contrário do nosso estudo, os resultados indicaram um aumento significativo do conhecimento emocional entre o pré-teste e o pós-teste, verificando-se progressos significativos nos comportamentos emocionais e em situações emocionais. Este estudo de Pereira e colaboradores (2014) faz acreditar que a intervenção e treino durante a primeira infância é um investimento fundamental devido à maleabilidade e plasticidade associada a este período de desenvolvimento, sendo importante a implementação de programas para a promoção da autorregulação (e.g. Flook & colaboradores, 2015), utilizando igualmente as histórias infantis, que são um estratégia excelente para as crianças trabalharem as suas emoções e compreenderem as dos outros.

Sendo este um estudo piloto de caráter exploratório, forneceu evidências sobre o desenvolvimento emocional e social das crianças. Deste modo, e tendo em conta as características da população em estudo, será importante continuar a implementar a leitura de histórias infantis sobre determinadas temáticas (e.g. como o medo da perda, o sofrimento, a discriminação, em paralelo com o sonho e a fantasia) em escolas, cujo objetivo se centre em desenvolver a capacidade de resiliência nas crianças, assim, quando confrontadas com situações ativadoras de sofrimento consigam desenvolver estratégias de *coping* adaptativas e funcionais, promovendo um alívio emocional e tornando a situação mais compreensível.

A vida é feita de histórias, que podem ser de sucesso, de competências, de resiliências, de capacidades, em vez de histórias de erros, de dificuldades, de falhanços. As palavras são mágicas e todos nós, enquanto educadores e clínicos, temos de aprender a lidar com elas (de Shazer, 1994), focando-nos mais nas forças, do que nos défices. Não queremos com isto dizer que as histórias que apontam para problemas específicos não possam ser importantes em determinada altura, porque ajudam a entender o tema, a perceber melhor as emoções a ele associadas. Não pode haver acontecimentos tão traumáticos que não possam ser falados. Se o problema é evitado ou reprimido, ele é mantido. É preciso quebrar esse tabu e as histórias infantis têm um papel importantíssimo nessa questão. As histórias podem proporcionar alívio emocional, podem tornar uma situação mais compreensível e aproximar as pessoas (Sidney, Baker & Gross, 1994). Mas as histórias devem todas ter um final feliz, um final que ajude a perceber que há outras possibilidades, outros desfechos, que ajudem a ver a vida de uma forma diferente.

As histórias e os rituais têm sido reconhecidos como muitíssimo importantes no trabalho terapêutico, na cura (e.g. Haley, 1973; Imber-black, Roberts & Whiting, 1988; O'Hanlon, 1987). Todas as histórias têm um guião, um enredo, sequência e personagens. Se nos habituarmos a ouvir e a contar histórias, também teremos a capacidade, à medida que crescemos, de entender a nossa própria vida como uma história e saberemos identificar entre tantas, quais são as principais histórias da nossa vida. As histórias das pessoas determinam o significado que elas endereçam ao que lhes vai acontecendo, à experiência (White & Epston, 1990). O que significa que a maioria das histórias foi pensada para ensinar valores e pode ser importante alertar os pais e mesmo os professores, de como podem iniciar conversas com as crianças a partir de histórias – “Qual foi o desafio que apareceu nesta história? Qual é a lição desta história? Que solução é que a personagem encontrou para resolver o problema?”

As histórias são metáforas, são ligações entre pais e filhos, entre adultos e crianças, entre avós e netos. De facto, este era um tema sobre o qual também nos poderíamos debruçar.

Para futuros estudos seria pertinente analisar as diferenças entre as histórias contadas pelos pais e as histórias contadas pelos avós, ou seja, valorizar as relações familiares intergeracionais. Os avós são os melhores a contar as histórias antigas da família. “Só eles têm acesso a pelo menos duas gerações para trás e é através dos netos que o repertório geracional se transmite. Quantas vezes os pais sabem histórias dos seus avós pelos seus filhos. Esta informação é preciosa para a integração da criança num conjunto cheio de memórias, dando-lhe um sentimento de pertença que anos mais tarde ela irá transmitir aos seus filhos e netos” (Gameiro, 1994, p. 88). De facto, segundo Gameiro (1994), “As histórias infantis têm um papel muito importante na capacidade de imaginar dos miúdos, mas neste campo é importante distinguir entre uma história contada pelos pais ou pelos avós. As diferenças são muitas, mas é sobretudo na forma de contar que elas se notam. Os avós têm todo o tempo à frente, não têm pressa, respondem a todas as perguntas quando estão com os netos”. Que bom seria se com os pais e os educadores também fosse assim.

A replicação deste estudo em amostras representativas poderá contribuir para um melhor conhecimento sobre a influência das histórias no desenvolvimento emocional e social de crianças, especificamente no autoconceito infantil e reconhecimento de emoções, e também a forma como se manifesta. Além disso, o uso de uma entrevista estruturada para a avaliação do autoconceito e reconhecimento emocional também permitirá uma avaliação mais fidedigna da sua natureza e fenomenologia.

Algumas limitações podem ser apontadas a este estudo. Uma das quais prende-se com a carência de trabalhos empíricos acerca da relação entre os construtos do nosso estudo, o que dificulta a comparação dos resultados. Contudo, este aspeto denota a pertinência e importância deste estudo. Outra limitação existente está relacionada com constrangimentos temporais, uma vez que não foi possível dar formação contínua e específica às educadoras de infância, e, por consequência, verificou-se que algumas das educadoras envolvidas neste projeto o aplicaram usando abordagens diferentes. Também teria sido interessante obter mais feedback por parte dos pais e educadores, de forma a compreender o alcance do Programa Gerações. De mencionar também que o desenho deste estudo e o tipo de análises realizadas não possibilitam o estabelecimento de relações causais, pelo que futuramente estudos de carácter longitudinal poderão clarificar a ligação entre o desenvolvimento emocional e social de crianças baseada em histórias emocionais, e que contributo dá para o aumento do autoconceito e reconhecimento de emoções por crianças de idade pré-escolar.

Apesar das limitações, este estudo foi fundamental ao explorar as associações entre o desenvolvimento emocional e social e reconhecimento de emoções por crianças de idade pré-

escolar, oferecendo dados relevantes sobre o impacto das histórias infantis. Compreendeu-se igualmente a necessidade de existir também em contexto clínico, uma intervenção psicoterapêutica direta e focada nas crianças, baseadas por exemplo na Terapia Narrativa de White e Epston ou na Terapia Centrada na Solução de Sheizer, capacitando as crianças de forma a entenderem o tema/problema e a perceber melhor as emoções a ele associadas.

Quando há um problema não deve ser evitado ou reprimido, e o contar histórias infantis em contexto psicoterapêutico pode proporcionar alívio emocional, dado que as crianças processam as suas emoções de forma diferente. Segundo Oliveira (2009), quando a criança é bem orientada pelo adulto, está a contribuir-se para a sua evolução, pois ajuda-a a transformar-se num indivíduo adulto confiante e criativo, que é capaz de se relacionar equilibradamente com os seus próprios desejos, com a sua imaginação e com a realidade.

Ainda se pode referir que o Programa Gerações não teve o impacto desejado, possivelmente porque se esperava que estas competências já estivessem integradas nas crianças, tanto nos programas escolares, como nas vivências quotidianas das crianças, inculcadas por pais e avós, para além dos professores. Todavia, e dada a importância das competências socioemocionais nas crianças, acreditamos que se deve valorizar a prevenção e intervenção precoce nas crianças e nas suas famílias (e.g. Conroy & Brown, 2004), nomeadamente através das histórias infantis, de forma a melhorar a saúde e reduzir comportamentos de risco.

Ao finalizar esta dissertação, consideramos que este estudo exploratório deu um contributo importante analisar a influência das histórias no desenvolvimento emocional e social de crianças, sendo uma mais-valia para a comunidade científica pela sua pertinência e também por ser um estudo pioneiro em Portugal.

Referências Bibliográficas

- 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.
- Alves, D., Cruz, O., Duarte, C., & Martins, R. (2006). *Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE)*. XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos.
- Arnold, D. H., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E., & Marshall, N. (2012) The association between preschool children's social functioning and their emergent academic skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 376-386.
- Arsenio, W., Cooperman, S., & Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: Direct and indirect effects. *Developmental Psychology*, 36, 438-448.
- Baker-Henningham, H. (2014). The role of early childhood education programmes in the promotion of child and adolescent mental health in low- and middle-income countries. *International Journal of Epidemiology*, 43, 407-433.
- 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.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.
- Brody, L. (1985). Gender differences in emotional development: a review of theories and research. *Journal of Personality*, 53, 102-149.
- Buyse, V., Goldman, B. D., West, T., & Hollingsworth, H. (2008). Friendships in early childhood: Implications for early education and intervention. In W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnell (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention* (pp. 77-97). Baltimore, MD: Brookes.
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues* (2nd ed.). New York, NY: Guilford.
- Conroy, M. A., & Brown, W. H. (2004). Early identification, prevention, and early intervention with young children at risk for emotional or behavioral disorders: Issues, trends, and a call for action. *Behavioral Disorders*, 29, 224-237.

- Coy, K., Speliz, M. L., DeKlyen, M., & Jones, K. (2001). Social-cognitive processes in preschool boys with and without oppositional defiant disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(2), 107-119.
- de Shazer, S. (1994). *Words Were Originally Magic*. New York, NY: W W Norton e Company.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2003). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia de intervenção. In Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 83-127). Campinas, SP: Alínea.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., ... Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 901-916.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behaviour*, 11 (1), 1-48.
- Ducharne, M. A. B. (2004). Avaliação da auto-perceção de competência: Adaptação da PSPCSA numa população portuguesa. *Psico-USF*, 9(2), 137-145.
- 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.
- Emídio, R., Santos, A. J., Maia, J., Monteiro, L., & Veríssimo, M. (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3(XXVI), 491-499.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44-51. doi:10.1037/a0038256.
- Gameiro, J. (1994). *Quem sai aos seus...* Porto: Edições Afrontamento.
- Gavazzi, I. G., & Ornaghi, V. (2011). Emotional state talk and emotion understanding: a training study with preschool children. *Journal of Child Language*, 38, 1124-1139.
- Gökalp, M., Barut, Y., & Menteúe, S. (2010). Pre-school education and the effects of the relations between parents and teachers on pre-school age children (Ordu Centrum). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 203-212.
- Guralnick, M. J. (2010). Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays: A historical perspective. *Infants & Young Children*, 23, 73-83.

- Haley, J. (1973). *Uncommon Therapy: The psychiatric techniques of Milton H. Erickson*, M. D. New York: Norton.
- Imber-Black, E., Roberts, J., & Whiting, R. (1988). *Rituals and family therapy*. New York: Haworth Press.
- 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., Schultz, D., Fine, S., Youngstrom, E. A., & Ackerman, B. P. (2000). Temperament, cognitive ability, emotion knowledge, and adaptive social behavior. *Imagination, Cognition & Personality*, 19, 305-330.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools From Programs to Strategies. *Sharing Child and Youth Development Knowledge*, 26(4), 1-32.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística – com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Miller, A., Gouley, K., Seifer, R., Zakriski, A., Eguia, M., & Vergnani, M. (2005). Emotion knowledge skills in low-income elementary school children: Associations with social status and peer experiences. *Social Development*, 14, 637-651. doi: 10.1111=j.1467-9507.2005.00321.x.
- Ministério da Educação. (s.d.). *As Metas na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Ministério da Educação. (1997). *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Lei nº 5/97. Lisboa: Diário da República 34/97 - SÉRIE I-A.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698.
- O'Hanlon, W. H. (1987). *Taproots: Underlying principles of Milton Erickson's therapy and hypnosis*. New York: Norton.
- Oliveira, B. A. (2009). *Histórias infantis e formação dos valores morais*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 15)*. Open University Press. McGraw Hill Education.

- Papalia, D., Olds, S. W., & Fieldman, R. D. (2009). *O mundo da criança - da infância à adolescência* (11ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill Portugal.
- Pereira, C., Soares, L., Alves, D., Cruz, O., & Fernandez, M. (2014). Conhecer as emoções: a aplicação e avaliação de um programa de intervenção. *Estudos de Psicologia, 19*(2), 89-156.
- 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.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Ressureição, J. B. (s.d.). A importância dos contos de fadas no desenvolvimento da imaginação. Acedido a 6, janeiro, 2015 em: <http://www.facos.edu.br/old/galeria/129102010020851.pdf>.
- Rodrigues, M. C., & Tavares, A. L. (2009). Desenvolvimento sociocognitivo e histórias infantis: Subsídios para a prática docente. *Paideia, 19*(44), 323-331.
- Saarni, C. (1999). Competência emocional e autocontrole na infância. In Salovey & Sluter (Eds.), *A inteligência emocional da criança. Aplicações na educação e no dia-a-dia* (pp. 54-84). Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Souza, L. O., & Bernardino, A. D. (2011). A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educere et Educare – Revista de Educação, 6*(12), 235-249.
- Takahashi, Y., Okada, K., Hoshino, T., & Anme, T. (2015). Developmental trajectories of social skills during early childhood and links to parenting practices in a Japanese sample. *PLoS ONE, 10*(8), 1-14. doi:10.1371/journal.pone.0135357.
- Tompkins, V., Guo, Y., & Justice, L. M. (2013). Inference generation, story comprehension, and language in the preschool years. *Reading and Writing, 26*(3), 403-429.
- Trabasso, T., & Nickels, M. (1992). The development of goal plans of action in the narration of a picture story. *Discourse Processes, 15*, 249-275.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: Os fios da competência socioemocional. *Exedra, 2*, 129-146.
- Van den Broek, P., Lorch, E. P., & Thurlow, R. (1996). Children's and adults' memory for television stories: The role of causal factors, story grammar categories, and hierarchical level. *Child Development, 67*, 3010-3028.

- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2008). Prosocial and antisocial behavior in preadolescence: Teachers' and parents' perceptions of the behavior of girls and boys. *International Journal of Behavioral Development, 32*, 243-251.
- Walden, T. A., & Field, T. M. (1982). Discrimination of facial expressions by preschool children. *Child Development, 53*, 1312-1319.
- Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York: Norton.
- Williams, L. (2002). *Çocugunuzu Kesfedin*. Çev: Miyase Koyuncu. İstanbul: Hayat Yayınevi.