

Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares (*)

PAULA MACHADO (**)
MANUELA VERÍSSIMO (***)
NUNO TORRES (***)
INÊS PECEGUINA (****)
ANTÓNIO J. SANTOS (***)
TERESA ROLÃO (***)

Sendo a prontidão escolar um constructo multi-dimensional que envolve a família, pares, escola e a comunidade, são sobretudo as competências de auto-regulação as que estão subjacentes a grande parte dos comportamentos e atributos associados ao sucesso na adaptação à escola. Segundo Blair (2002), dados obtidos a partir do Centro Nacional de Estatística para a educação nos Estados Unidos, indicam que os professores se preocupam predominantemente com os aspectos auto-regulatórios: comunicar necessidades, desejos e pensamentos verbalmente, seguir instruções, não ser disruptivo

na sala de aula e estar sensível aos sentimentos dos outros. Crianças com expressividade positiva e níveis moderados de intensidade emocional são descritas pelos professores como mais disponíveis para a aprendizagem, obtendo desta forma melhores resultados (Martin, Drew, Gaddis, & Moseley, 1988; Palinsin, 1986).

Os mecanismos de auto-regulação envolvem competências cognitivas, emocionais e sociais, sobretudo as que estão envolvidas nas amizades e nas interações sociais, tendo estas, um papel central nas capacidades auto-regulatórias necessárias à transição para a escola básica (Ladd, Birch, & Buhs, 1999; Pianta, 2006).

Recentemente, a investigação tem sublinhado a importância da competência social e da regulação emocional na prontidão e adequação escolar (Carlton & Winsler, 1999; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995). Nomeadamente, que a competência emocional se relaciona com o sucesso social e académico (Denham, 2007; Izard, Fine, Shultz, Mostow, Ackerman, & Youngstrom, 2001), sendo central para o desenvolvimento da capacidade da criança interagir e de formar relações positivas com os outros (Denham, 2007; Parke, 1994; Saarni, 1999).

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

Contactos: Paula Machado, pmachado@ispa.pt. UIPCDE, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Rua Jardim do Tabaco, 34, 1149-041 Lisboa, Portugal.

(*) Bolseira FCT (SFRH/BD/30888/2006), UIPCDE, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.

(**) UIPCDE, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.

(***) Bolseira FCT (SFRH/BD/23350/2005), UIPCDE, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.

COMPETÊNCIA EMOCIONAL

Nas crianças em idade pré-escolar são destacadas três componentes da competência emocional, que se encontram associadas com o ajustamento escolar: (1) o conhecimento das emoções – identificar, reconhecer e nomear emoções; diferenciar as próprias emoções; compreender as emoções dos outros com base nas expressões faciais e, nas características das situações de contexto emocional; (2) a regulação das emoções – capacidade de modular a intensidade ou a duração dos estados emocionais; (3) o expressar emoção em situações sociais (Denham, 2007; Miller, Fine, Gouley, Seifer, Dickstein, & Shields, 2006).

O conhecimento das emoções implica quatro pressupostos: 1) a avaliação de que a pessoa está a enviar uma mensagem afectiva; 2) interpretação da mensagem afectiva; 3) compreensão de acordo com as regras sociais de expressividade; 4) aplicação dessa compreensão ao contexto específico. As crianças em idade pré-escolar são capazes de: (1) nomear e reconhecer as expressões faciais da maior parte das emoções, identificar situações típicas que desencadeiam emoções (Denham & Couchoud, 1990), (2) conversar sobre causas e consequências das emoções, (3) ter consciência de emoções desencadeadas por situações ambivalentes, (4) conciliar conflitos entre as características das situações e as das expressões faciais, (5) utilizar a informação pessoal acerca das reacções emocionais (Denham & Couchoud, 1990; Gnepp, 1989), (6) compreender a regulação emocional, as regras sociais de expressividade e, simultaneamente a sua ambivalência. Contudo, manifestam, ainda, algumas dificuldades uma vez que ao interpretarem as emoções, centram a sua atenção nas características das situações ou, nas expressões faciais (Denham, 2007).

As crianças desenvolvem gradualmente a competência de identificar emoções, de reconhecer o significado das expressões faciais, e de compreender o modo como as características das situações podem afectar as emoções dos outros (Denham & Couchoud, 1990; Gross & Ballif, 1991; Michalson & Lewis, 1985). Estas aquisições são influenciadas por diversos factores de risco/protecção de natureza ambiental (e.g. sintomas depressivos da mãe), pelo estabelecimento de uma relação de vinculação segura (Rosnay & Harris, 2002), pelas competências cognitivas da criança, em particular as suas competências verbais (Bennett, Bendersky, & Lewis, 2005; Cutting & Dunn, 1999;

Izard, 2001; Rosnay & Harris, 2002) e, pela inteligência verbal da mãe (Bennett *et al.*, 2005). No entanto, Tronick (1989) e Izard (2001) sugerem que as competências para compreender sinais emocionais, os discriminar e, responder de modo adequado sejam, de alguma forma, independentes do desenvolvimento cognitivo, sendo influenciadas por factores hereditários.

A capacidade de nomear verbalmente as emoções e de as identificar, não verbalmente, aumenta dos dois aos quatro anos e meio de idade (Denham & Couchoud, 1990; Denham, 1998; Denham, 2007). As crianças começam por aprender a diferenciar entre situações felizes e situações não felizes, e mais tarde a distinguir entre as situações de tristeza, raiva ou medo (Denham, 1998; Mostow, Izard, Fine, & Trentacosta, 2002). Entre os três e os quatro anos, na sua maioria, as crianças já conseguem reconhecer e nomear expressões emocionais, com base nas emoções básicas, quando lhes são apresentadas fotografias (Hughes & Dunn, 1998) e, com três anos, reconhecem um mínimo de quatro, de entre cinco, emoções com base na sua expressão facial (Pons & Harris, 2004). As expressões de alegria são discriminadas mais cedo e com maior facilidade pelas crianças, seguidas das de tristeza e, mais tarde, das expressões de raiva e surpresa (Walden & Field, 1982). Crianças com cinco anos identificam as emoções (não verbalmente) com maior facilidade do que as nomeiam verbalmente. Contudo, nomeiam mais facilmente as emoções de alegria e de tristeza, comparativamente com as de raiva e medo, tendo maior dificuldade na nomeação das emoções de medo e nojo (Denham, 1998).

RECONHECIMENTO DE EMOÇÕES, RELAÇÕES ENTRE PARES E COMPETÊNCIA SOCIAL

Alguns estudos demonstram que as crianças com maior capacidade de reconhecer e nomear emoções são mais aceites pelos pares e têm melhores resultados académicos, quando se controla a competência verbal (Garner, Jones, & Miner, 1994; Izard, 1971) e, apresentam melhor adaptação e sucesso escolar (Walden & Field, 1990). Melhores resultados no reconhecimento e na nomeação das emoções correlacionam-se positivamente com a competência social quando se controla índices de inteligência e de temperamento (Izard, 2001). As capacidades de perceber e nomear emoções relacionam-se com a

comunicação da emoção – a descodificação e a codificação dos sinais emocionais – e, quando em défice, leva à comunicação inadequada ou insuficiente atrasando a competência social. São, também, fundamentais à empatia e simpatia. A empatia está positivamente associada ao comportamento pró-social e negativamente associada à agressividade e ao comportamento anti-social (Arsénio & Lover, 1997; Denham & Burger, 1991; Eisenberg & Fabes, 1998; Miller & Olson, 2000).

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

Dunn (1988) observou um súbito aumento do interesse das crianças (três anos) pelas causas das emoções de outras pessoas, uma vez que nestas idades começam a compreender a ligação directa entre os elementos de uma situação e as emoções, antecipando por exemplo, a emoção de alegria, quando se recebe algo de desejável e, a emoção de tristeza, quando se frustra esse desejo (Wellman & Banerjee, 1991). Compreendem, ainda, que as emoções podem ser consequência da interpretação de uma situação e não o mero produto mecânico desta por si só. Tal requer uma teoria da mente que toma como referência não a realidade objectiva, mas sim as suas representações subjectivas sabendo que são estas que guiam as emoções e os actos das pessoas. Porém, a maioria das crianças desta idade, ainda, pensam que as suas ideias acerca do que é desejável e as suas crenças acerca do verdadeiro estado de coisas se aplicam a toda a gente. Apenas por volta dos cinco anos, as crianças contemplam o facto de as

pessoas terem desejos e crenças diferentes dos seus (Rieffe, Terwogt, & Cowan, 2005). No entanto, as crianças poderão não manifestar a sua capacidade de levar em conta a informação pessoal e os estados mentais de outras pessoas em situações de maior intensidade emocional (Gnepp, 1983). Quando aumenta a intensidade das emoções, as crianças tendem a focar-se em factores internos associados aos seus próprios objectivos (Denham, 1998). Muitas crianças de idade pré-escolar citam os mesmos temas e as mesmas pessoas como causas para a raiva e para a tristeza, compreendendo a ambivalência das situações e sabendo que ambas as emoções podem resultar de situações semelhantes: percebendo a obstrução dos seus objectivos pelo outro, activa-se a raiva, enquanto a tristeza resulta de uma percepção mais solitária da incapacidade de atingir o objectivo (Fabes, Eisenberg, & McCormick, 1988).

Ao longo da vida da criança, as emoções e as cognições começam a formar rápidas ligações entre si, tendo a linguagem um papel fundamental na sua formação. No fim da primeira infância, muitas das crianças já possuem um vocabulário funcional, importante componente da capacidade cognitiva, que prevê várias facetas do conhecimento das emoções (Izard *et al.*, 2001). Vários autores salientam a interdependência entre a competência emocional e a competência social. Waters e Sroufe (1983) sugerem uma aproximação integrada da competência social, definindo-a como capacidade de gerir o comportamento, o afecto e a cognição de modo a atingir os seus objectivos sociais, sem (1) constringer as oportunidades dos seus pares e (2) se envolver numa trajectória de desenvolvimento que possa inviabilizar oportunidades de objectivos sociais ainda não passíveis de antecipação. Em crianças do pré-escolar uma das tarefas fundamentais é a aquisição da capacidade de envolvimento positivo com os pares, gerindo em simultâneo a sua excitação emocional e indo ao encontro de expectativas sociais dos adultos significativos. Inclui-se nestas tarefas a coordenação do jogo e do brincar, resultado de processos sociais de cooperação, gestão de conflito, criação de um clima de “eu também”, fantasia partilhada, e amizade. As componentes da competência emocional ajudam no sucesso destas interacções sociais, apoiando capacidades tais como o ouvir, o cooperar, o pedir ajuda, o entrar num pequeno grupo ou abordar um par, e o negociar. Interacções independentes e bem sucedidas com os pares prevêm a saúde mental e o bem-estar desde o início do pré-

-escolar, passando pelos primeiros anos de escola quando a reputação social se consolida e, continuando ao longo da vida (Denham, 2007).

As crianças com maior conhecimento das emoções respondem de forma mais positiva aos pares e professores, tornam-se mais capazes de verbalizar as suas emoções e estão mais prontas a mostrar empatia e preocupação com os outros, sugerindo-se que o conhecimento das emoções facilita as interacções sociais e as relações interpessoais ao contribuir para a aceitação entre pares. Efectivamente, crianças mais conhecedoras das emoções dos outros serão mais capazes de negociar as situações com os seus pares, obtendo, assim, melhores resultados e um menor número de conflitos (Miller *et al.*, 2006).

À medida que a criança cresce e passa mais tempo na escola, o efeito do conhecimento das emoções sobre um comportamento socialmente adaptado torna-se cada vez mais importante nas interacções com os seus pares, sendo a aceitação entre pares um dos melhores índices do funcionamento social das crianças, em idades do pré-escolar. Crianças que, aos cinco anos de idade, não conseguem, ainda, diferenciar a alegria da tristeza, ou que se confundem nas tarefas de reconhecimento das expressões faciais e de inferências a partir de situações de contexto emocional, estão em risco de serem menos escolhidas (Denham, 1993). As crianças mais aptas na compreensão das situações emocionais e as que exibem comportamentos mais pró-sociais são as que apresentam uma maior probabilidade de virem a ser as mais aceites pelos seus pares (Denham *et al.*, 1990). Dados que apresentam maior relevância se considerarmos que as crianças mais aceites pelos pares tendem a manifestar melhor adaptação escolar, mais qualidade nas suas relações e a interagir em ambientes sociais mais ricos (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997). As crianças mais escolhidas tendem a ser mais amigas, mais conversadoras, mais cooperativas, mais prestáveis, mais sociáveis e mais capazes de iniciarem e manterem interacções sociais e discurso coerente (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990; Denham & Holt, 1993; Kemple, Speranza, & Hazen, 1992; Parke *et al.*, 1997), são mais capazes de se envolverem e organizarem actividades em grupo e de reconhecerem e regularem a expressão afectiva e emocional (Denham & Grout, 1993; Vaughn & Waters, 1981; Bost, Vaughn, Washington, Cielinsky, Caya, & Bradbard, 1998).

Crianças mais escolhidas pelos pares tendem a ter mais oportunidades para se envolverem em

interacções socialmente ricas, aprendendo e praticando comportamentos socialmente adequados. Assim, verifica-se que os efeitos entre a competência social e a aceitação entre pares são bi-direccionais, acrescentando-se que o conhecimento das emoções prevê a aceitação entre pares (Denham *et al.*, 1990; Garner, Jones, & Miner, 1994; Walden & Field, 1990). O processamento da informação social inclui competências que requerem o conhecimento das emoções, e este contribui igualmente para as competências sociais (Mostow *et al.*, 2002). Deste modo, o conhecimento das emoções pode eventualmente representar o processo através do qual as competências sociais afectam a preferência social.

RECONHECIMENTO DE EMOÇÕES, SUCESSO ACADÉMICO E ACEITAÇÃO ENTRE PARES

Crianças que apresentam uma capacidade verbal mais elevada são mais capazes de aprender os sinais emocionais e comunicar verbalmente a informação emocional, facilitando as interacções sociais positivas (Mostow *et al.*, 2002). O conhecimento das emoções está relacionado com a competência verbal (Smith & Walden, 1998), é considerado como capacidade sócio-cognitiva (Mostow *et al.*, 2002), tendo ficado demonstrada uma associação directa entre o conhecimento das emoções e a competência académica (Trentacosta & Izard, 2007). A investigação tem consistentemente estabelecido associações positivas entre o conhecimento das emoções, sucesso escolar e competências sociais (McClelland, Morrison, & Holmes, 2000; Mostow *et al.*, 2002). Ao contrário, a ausência de conhecimento das emoções reduz a riqueza das interacções com os pares, afectando a disposição emocional, a concentração e a motivação para a realização das tarefas escolares (Izard *et al.*, 2001). Por sua vez, as crianças que são adeptas da resolução de problemas sociais tendem a ser mais aceites pelos seus pares (Rubin & Daniels-Beirness, 1983; Rubin, Daniels-Beirness, & Hayvren, 1982). A capacidade verbal e a resolução de problemas sociais estão correlacionadas (Coy, Speltz, DeKleyn, & Jones, 2001) e, estão ambas ligadas aos processos emocionais e ao comportamento socialmente adaptado, tendo sido também estabelecidas anteriormente, pela investigação, correlações entre os factores cognitivos e a aceitação entre pares (Estell, Farmer, Cairns, & Cairns, 2002; Izard *et al.*, 2001, Denham, 2007). A utilização das palavras apropriadas possibilita

a interpretação e a comunicação da emoção e dos sinais sociais, enquanto que a implementação de estratégias de processamento de informação social adequadas facilita as interações sociais positivas (Mostow *et al.*, 2002). Crianças inteligentes e academicamente competentes tendem a ter um estatuto sociométrico mais elevado, do que as menos inteligentes (Field & Walden, 1982).

Também em crianças mais velhas, a investigação tem concluído que a aceitação entre pares se relaciona com a motivação para o sucesso académico (Wentzel, 1991) e que as crianças de estatuto social rejeitado têm menos interesse pela escola (Wentzel & Asher, 1995) com resultados escolares mais negativos (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990; Parker & Asher, 1987). Ambas as associações e o desejo de manter o estatuto podem reforçar o seu comportamento e aumentar a sua motivação ao longo do tempo (Estell *et al.*, 2002). Estes resultados poderão ser explicados pelo facto de (1) a aceitação dos pares tender para a promoção e adopção das normas institucionais, enquanto a rejeição pode levar à negação de tais normas (Wentzel & Asher, 1995); (2) algumas das características individuais comuns entre as crianças de elevado estatuto social que promovem a aceitação entre pares, podem levar também ao sucesso académico (Wentzell, 1991), como, por exemplo, o controlo de impulsos e a auto-confiança. Por ser eventualmente capaz de representar os processos através dos quais as capacidades académicas prevêm a aceitação entre pares, o conhecimento das emoções foi examinado como mediador da relação entre as competências académicas e a aceitação entre pares.

OBJECTIVO

O presente trabalho analisa as relações entre os factores psicológicos, nomeadamente, o conhecimento das emoções, as competências sociais e as competências académicas e, os factores proximais, mais concretamente a aceitação entre pares. É assumido que estas são condições favoráveis aos mecanismos de auto-regulação subjacentes ao sucesso na prontidão e adaptação escolar.

São testadas as seguintes hipóteses: (1) o conhecimento das emoções é um factor de mediação na associação entre as competências académicas e a aceitação entre pares; (2) o conhecimento das emoções

é um factor de mediação na associação entre as competências sociais e a aceitação entre pares.

MÉTODO

Participantes

Participaram neste estudo 40 crianças, com idades compreendidas entre os 61 e os 88 meses, ($M=72.47$; $DP=6.56$), sendo 22 do género masculino e 18 do género feminino, que frequentam três salas de duas instituições da rede particular de ensino no Concelho de Oeiras e Cascais. As idades de entrada na Creche/Jardim-de-Infância variam entre os 4 e os 30 meses ($M=8.63$, $DP=6.22$), passando entre 3 a 10 horas/dia ($M=7.47$, $DP=1.50$) neste contexto. Todas as mães e pais trabalham a tempo inteiro. As famílias pertencem a um nível socio-económico médio/médio alto, tendo sido recrutadas para o projecto através das Creches/Jardins-de-infância de ensino particular que as crianças frequentam. Estas famílias participam num projecto longitudinal mais vasto que analisa o desenvolvimento social e afectivo de crianças entre os dois anos e meio e os seis anos.

Instrumentos

Análise do Conhecimento das Emoções

O conhecimento das emoções foi avaliado individualmente, utilizando a adaptação portuguesa do Teste de Conhecimento de Emoções de Denham *et al.* (1990), realizada por Machado, Veríssimo, Monteiro, Peceguina, Torres e Santos (2008). O instrumento utiliza fantoches com faces amovíveis que poderão expressar uma de quatro possíveis emoções (alegria, tristeza, raiva e medo). As tarefas organizam-se em dois conjuntos distintos: 1) reconhecimento verbal e identificação não verbal da expressão emocional; 2) conhecimento das emoções desencadeadas em situações típicas e atípicas.

O reconhecimento verbal é composto por quatro tarefas, uma por cada emoção, avaliando a capacidade da criança atribuir um nome à emoção expressa nas faces amovíveis dos fantoches. A identificação não verbal é igualmente composta por quatro tarefas, uma por cada emoção que avaliam a capacidade da criança em identificar a expressão facial nas faces

amovíveis, através da indicação do seu nome fornecida pelo administrador. Assim, estas tarefas incluíram tanto a produção do vocabulário das emoções, como a compreensão não verbal do seu significado.

O conhecimento das situações emocionais foi avaliado através de determinadas situações de contexto emocional, descritas em vinte vinhetas, cujos protagonistas foram os fantoches (os irmãos João e Inês mais a respectiva mãe), sendo o fantoche João ou Inês (consoante o género da criança em presença) personalizado através da mímica gestual, facial e vocal do administrador, pretendendo-se avaliar a capacidade da criança em conhecer as causas das emoções quando associadas a determinadas situações. A cada situação a criança escolhe uma face amovível do João ou da Inês que seja representativa da emoção adequada a esta. As situações dividem-se entre típicas e atípicas. As primeiras oito consistem em situações desencadeantes de reacções emocionais típicas, tais como a alegria em comer um gelado ou o medo de um pesadelo (Denham, 1986). Todas as restantes situações, as atípicas, podem suscitar uma de duas emoções em alternativa, consoante as crenças e os desejos subjectivos do fantoche, tal como ficar alegre ou com medo de ir nadar para a piscina (Denham, 1986), avaliando-se assim a capacidade em conhecer as emoções que outras pessoas possam sentir, mesmo que normalmente as crianças sintam de modo diferente do protagonista. Relativamente a estas últimas, as situações decompõem-se ainda entre as que exploram a possibilidade de activação de emoções com diferentes valências, positivas ou negativas, e as que exploram situações susceptíveis de activar uma de entre duas emoções negativas.

Todas as tarefas foram cotadas da seguinte forma: “3” pontos para a escolha correcta, “2” pontos sempre que a valência afectiva positiva/negativa foi correctamente atribuída (e.g. “triste” em vez de “raiva”), e “1” para uma escolha totalmente incorrecta. Para a presente amostra o valor de Alfa de Cronbach para o total de todos os itens é de $\alpha=.62$.

Escala de Competência Interpessoal

A Escala de Competência Interpessoal (Cairns, Leung, Gest, & Cairns, 1995; Santos & Veríssimo, 2000) avalia um conjunto de características relacionadas com a competência social e a competência académica. Os dezoito itens, que compõem a escala, estão organizados em seis sub-escalas; agressividade;

competência académica (ACA – composta por “bom conhecimento em números” e “bom conhecimentos em letras e palavras”); popularidade; afabilidade; dominância; introversão. Neste estudo utilizou-se apenas a sub-escala ACA, de competências académicas. Dado o valor de correlação obtido entre a média dos itens da perspectiva da mãe e a média dos itens da perspectiva do pai ($r=.55, p<.01$), optou-se pela realização do compósito (média) dos itens do pai e da mãe. O Alfa de Cronbach para esta sub-escala é de ($\alpha=0.80$), após a eliminação do item (“bom conhecimento em letras e palavras”).

Escala de Avaliação do Comportamento e Competência Social

Foi utilizada a versão reduzida da Escala de Avaliação do Comportamento e Competência Social (LaFreniere & Dumas, 1996; Santos & Veríssimo, 2008). As dimensões desta escala são a competência social (CS); a agressividade (A) e o isolamento (I) contendo cada uma destas sub-escalas dez itens. Considerou-se, neste estudo, apenas a dimensão de competência social que inclui os itens 13, 15, 17, 19, 20, 22, 24, 26, 27 e 30 desta escala, tendo sido cotados com os valores entre “1” e “6”. Dado o valor de correlação obtido pela associação entre a média dos itens da perspectiva da mãe e a média dos itens da perspectiva do pai ($r=.61, p<.01$), foi considerada a média dos vinte itens do pai e da mãe, para os quais se obteve o valor de Alfa de Cronbach de ($\alpha=.74$).

Técnicas Sociométricas

Foram utilizadas três medidas sociométricas:

1. *Nomeação* (McCandless & Marshall, 1957), medida standard, consiste na designação de escolhas positivas e negativas. Especificamente, pediu-se a cada criança que escolhesse (a partir das fotografias dos colegas), as três crianças com quem mais gostasse de brincar (três primeiras escolhas positivas); as três crianças com quem menos gostasse de brincar (três escolhas negativas) e, por fim, que seleccionasse as restantes, uma a uma, pelo critério “gosta mais de brincar”, até serem esgotadas todas as possibilidades. A classificação das crianças, após a escolha das primeiras três nomeações positivas e três negativas, permite obter mais informações sobre cada criança. As classi-

ficações de aceitação basearam-se nas três escolhas de topo. A proporção de escolhas positivas foi calculada obtendo a quantidade de escolhas positivas e dividindo-a pelo total das crianças da sala, ao qual se subtraiu a própria criança. O mesmo foi efectuado para a proporção de escolhas negativas. A proporção total das nomeações de cada criança foi obtida pela diferença entre a proporção das escolhas positivas e a proporção das escolhas negativas.

2. *Classificação de Escala* – pediu-se a cada criança que classificasse os colegas numa escala que variava entre “1” (não gosta muito de brincar) e “3” (gosta muito de brincar). Para facilitar a compreensão da classificação intermédia (i.e., “2” – gosta mais ou menos de brincar), utilizaram-se peças de plástico simulando comida em vez de cartões (chocolate – gosta muito de brincar; Pão – não gosta muito de brincar; e Tomate – gosta mais ou menos de brincar). O total de aceitação baseou-se na posição relativa de cada criança no grupo. Para cada criança foi calculada uma média, somando as cotações atribuídas pelos seus pares e dividindo pelo total dos pares da sala, ao qual se subtraiu a própria criança. Foi calculada a proporção da sua média relativamente ao máximo, ou seja ao valor “3”.
3. *Comparações de Pares* – a cada criança pediu-se que escolhesse um colega, pelo critério gosta mais de brincar, em cada uma das díades possíveis no grupo (i.e., $N(N-1)/2$). O total de aceitação para esta medida baseou-se no número médio de escolhas em função total de díades possíveis proporção de escolhas foi calculada, obtendo-se o total atribuído pelos seus pares, dividindo este pela quantidade das crianças da sala ao qual se retirou a própria criança multiplicando-se o resultado por 100.

A média das medidas sociométricas foi calculada tendo em conta as três proporções calculadas para cada criança. O valor de Alfa de Cronbach encontrado para o agrupamento destes itens, foi de $\alpha=.79$ (para os três itens).

Procedimento

Testes de Conhecimento das Emoções

Nas tarefas relativas ao reconhecimento verbal da expressão emocional, o administrador baralhou

as quatro faces amovíveis do fantoche João ou Inês (consoante o género da criança em presença), após o que as colocou em linha diante da criança, questionando-as uma a uma: “O que sente esta cara?”. As crianças indicaram os nomes de cada uma das emoções.

Findo este tipo de tarefa e, imediatamente antes das tarefas de identificação não verbal, o administrador baralhou de novo as faces, colocou-as de igual forma em linha à frente da criança, passando agora a perguntar para cada uma das faces: “Qual a cara que está a sentir (alegria/tristeza/raiva/medo)?”. As crianças apontaram para a face desenhada com a expressão de cada uma das emoções.

Antes da utilização dos fantoches para a representação das situações típicas e atípicas, forneceu-se à criança uma breve explicação de cada uma das emoções, nomeando-as verbalmente ao usar mímicas gestuais, faciais, vocais e corporais do modo standard de expressar essas emoções.

Nas tarefas de conhecimento das emoções desenhadas em situações típicas e atípicas, cada vinheta foi apresentada pelo administrador que usou as mesmas mímicas figurativas do modo standard de expressar cada uma das emoções (simulando o fantoche João ou Inês). Após solicitar à criança para observar com atenção a situação em curso, foi-lhe pedido para fixar ao fantoche a face com a emoção adequada à situação. A questão colocada foi: “Como se sente o (João ou Inês – representado pelo fantoche – conforme o género da criança em presença)”. De seguida, pediu-se a identificação verbal da emoção, embora esta última indicação não interferisse na cotação atribuída.

Especificamente para as situações atípicas, foi pedido aos pais o preenchimento prévio de um questionário, no qual indicaram qual seria a experiência emocional típica do seu filho em cada uma das situações que configuraram as doze vinhetas das referidas situações a expressão emocional do fantoche não correspondeu à emoção que os pais reportaram como provavelmente experimentada pelo seu filho(a), naquelas circunstâncias, providenciando assim as condições de avaliar a descentração afectiva.

Todas as entrevistas foram gravadas, as respostas foram cotadas por dois observadores não familiarizados com outras medidas.

Sociometrias

Os dados foram recolhidos por dois observadores. Cada criança foi entrevistada individualmente,

correspondendo cada tarefa a um momento de observação. As instruções dadas às crianças foram idênticas, bem como a ordem de apresentação das tarefas (i.e., 1. Nomeação; 2. Classificação de Escala; 3. Comparação de Pares). Para a tarefa de nomeação, apresentou-se à criança o conjunto de fotografias dos pares da sua sala, pedindo para esta nomear cada uma das crianças fotografadas. Após a verificação de que a criança reconhecia todos os seus pares através das respectivas fotografias, pediu-se para ela identificar o par “de quem gostasse particularmente mais” (repetindo a pergunta mais duas vezes para duas novas crianças), seguindo-se o pedido para identificar um par “de quem não gostasse particularmente” (repetindo a pergunta mais duas vezes para duas novas crianças). Na tarefa da Escala de Classificação as crianças foram ensinadas a usar uma escala indicando o grau com que apreciavam um determinado alimento (e.g. chocolate, pão e tomate). Todas as crianças demonstraram compreender a escala de classificação usando este tipo de procedimento. Pediu-se então às crianças para classificarem os pares da sua sala, colocando a sua fotografia num dos suportes contendo o alimento correspondente: 1) crianças com quem gostassem muito de brincar (relacionado com o alimento mais apreciado); 2) crianças com quem gostassem mais ou menos de brincar (relacionado com o alimento mais ou menos apreciado); ou 3) com quem não gostassem de brincar (relacionado com o alimento menos apreciado) – com a cotação 3, 2 e 1 respectivamente. A terceira técnica sociométrica consistiu numa tarefa de comparação dos colegas dois a dois, perfazendo o número total de comparações num grupo de dimensão n , o valor de $n(n-1)/2$. Apresentaram-se os pares de colegas, um a um, pedindo-se à criança para escolher de entre aqueles dois meninos, aquele de que gostasse mais. Os pares foram organizados de forma que nenhuma das crianças da sala fosse vista duas vezes antes que todas elas tivessem sido vistas pelo menos uma vez.

Escala de Competência Interpessoal e Escala de Avaliação do Comportamento e Competência Social

A Escala de Competência Interpessoal (SCBE – LaFreniere & Dumas, 1996), e a de Avaliação do Comportamento e Competência Social (ICS-T – Cairns, Leung, Gest, & Cairns, 1995), foram preenchidas separadamente pelos pais e entregues às

educadoras das salas de aula frequentadas pelas crianças.

RESULTADOS

Conhecimento de emoções: Médias e Percentagens de Respostas Correctas para cada Dimensão/ Emoção

No sentido de analisar as diferenças em termos de dificuldade nos diversos tipos de tarefas/emoções procedeu-se, inicialmente, ao estudo da normalidade de todas as variáveis. Assim, recorreu-se ao teste de normalidade de Shapiro-Wilk que permitiu inferir que as variáveis não seguiam, a distribuição normal, pelo que se utilizou o teste não-paramétrico de Wilcoxon na comparação entre as diversas variáveis, duas a duas. A Tabela 1 mostra os dados descritivos para todas as medidas.

Relativamente às medidas do conhecimento das emoções, verifica-se que as tarefas de identificação não verbal ($M=2.88$) foram mais bem sucedidas do que as de reconhecimento verbal das emoções ($M=2.24$), $T=10$, $z=-5.18$, $p<0.05$. De facto, as tarefas de reconhecimento verbal também apresentam diferenças significativas com as tarefas de situações típicas ($M=2.94$), $T=0$, $z=-5.39$, $p<0.05$ e com as tarefas de situações atípicas ($M=2.83$), $T=18$, $z=-5.27$, $p<0.05$. Reconhecer e identificar as expressões de raiva ($M=2.71$) obteve uma média superior ao reconhecimento e identificação das expressões de alegria ($M=2.65$), bem como das de tristeza ($M=2.59$) e das de medo ($M=2.14$). Nas tarefas das situações típicas, as situações de alegria ($M=2.98$) obtiveram uma média superior às de tristeza ($M=2.96$), ambas mais fáceis de reconhecer do que as de raiva ($M=2.94$) e as de medo ($M=2.90$). A resolução das tarefas das situações típicas ($M=2.94$) foi mais fácil do que a das tarefas atípicas ($M=2.83$). Para as tarefas de situações atípicas não se encontraram diferenças significativas.

Relações entre o Conhecimento das Emoções, as Competências Académicas, as Competências Sociais e a Aceitação entre Pares

A análise dos dados apresentados na Tabela 2 permite-nos constatar que o conhecimento das situações típicas correlaciona-se positivamente com as compe-

TABELA 1
Dados Descritivos do Conhecimento de emoções

Medidas	M	DP
Conhecimento das emoções	2.78	.14
Expressividade	2.24	.42
Identificação	2.88	.29
Expressividade/Identificação	2.56	.27
Alegria	2.65	.43
Tristeza	2.59	.42
Raiva	2.71	.45
Medo	2.14	.47
Situações Típicas	2.94	.14
Alegria	2.98	.16
Tristeza	2.96	.13
Raiva	2.94	.20
Medo	2.90	.34
Situações Atípicas	2.83	.17
Positivas vs negativas	2.75	.32
Negativas vs negativas	2.59	.51

TABELA 2
Correlações entre Conhecimento de Emoções, Competências Acadêmicas, Competências Sociais e Aceitação entre Pares

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. R. Verbal	–								
2. Identificação	.14	–							
3. S. Típicas	.34*	.14	–						
4. S. Atípicas	.24	-.10	.30	–					
5. T. Emoções	.71**	.36*	.64**	.64**	–				
6. C. Acadêmicas	.23	.05	.45**	.17	.33*	–			
7. C. Sociais	.16	-.13	.27	-.08	.06	.33*	–		
8. A. Pares	.32*	.25	.49**	.18	.45**	.35*	.33*	–	
9. Escolhas Negativas	-.28	-.13	-.65**	-.32*	-.51*	-.27	-.28	-.79**	–

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

tências acadêmicas ($r=.45, p<.01$), com a aceitação entre pares ($r=.49, p<.01$) e, negativamente, com as escolhas negativas ($r=-.65, p<.01$). O reconhecimento verbal das emoções correlaciona-se com a aceitação entre pares ($r=.32, p<.05$) enquanto o conhecimento das situações atípicas se correlaciona negativamente com as escolhas negativas ($r=-.32, p<.05$). O compósito total do conhecimento das emoções correlaciona-se positivamente com as competências acadêmicas ($r=.33, p<.05$), com a aceitação entre pares ($r=.45, p<.01$) e, de modo

negativo, com as escolhas negativas ($r=-.51, p<.01$). De igual modo, as escolhas negativas correlacionam-se negativamente com o conhecimento das situações atípicas das emoções ($r=-.32, p<.05$). Os resultados do estudo não indicam correlações significativas do conhecimento das emoções com as competências sociais.

Para além da associação com o conhecimento das emoções, as competências acadêmicas correlacionam-se positivamente com as competências sociais ($r=.33, p<.05$) e com a aceitação entre

pares ($r=.35, p<.05$). Igualmente, as competências sociais correlacionam-se positivamente com a aceitação entre pares ($r=.33, p<.05$).

Conhecimento de Emoções como factor de mediação entre as Competências Académicas e a Aceitação entre Pares

Segundo Baron e Kenny (1986), uma variável que actua como mediador explica como e porquê são verificados determinados efeitos, ao reflectir a extensão pela qual contribui na associação entre uma variável independente e uma variável dependente. Para testar a hipótese da mediação, deve-se verificar os efeitos de três equações de regressão linear: Primeira equação – análise da regressão simples entre a variável independente e o mediador; Segunda equação – análise de regressão simples entre a variável independente e a variável dependente; Terceira equação – análise de regressão múltipla entre a variável independente e o mediador (ambas como variáveis independentes) e a variável dependente. Para se confirmar o efeito de mediação é necessário que se verifiquem as seguintes condições: (1) que na primeira equação a variável independente afecte significativamente o mediador; (2) que na segunda equação a variável independente afecte significativamente a variável dependente; (3) que na terceira equação o mediador afecte significativamente a variável dependente. Verificadas as primeiras três condições, é também necessário confirmar que o efeito da variável independente

sobre a variável dependente na terceira equação seja inferior ao efeito demonstrado pela segunda equação, sabendo-se que a mediação perfeita se verifica quando o efeito bi-variado entre a variável independente e a variável dependente obtido na segunda equação se perde totalmente ao controlar o mediador na equação de regressão múltipla (terceira equação).

Analisando a primeira hipótese do nosso estudo, com o fim de verificar em que extensão o conhecimento das emoções actua como mediador explicando a associação entre as competências académicas e a aceitação entre pares, procedemos aos testes estatísticos de regressão linear que obedeceram aos critérios de Baron e Kenny (1986). Foram executadas as três equações de regressão linear que se apresentam na Figura 1 e na Tabela 3.

Obtiveram-se os seguintes resultados: (1) na primeira equação, verifica-se o efeito estatisticamente significativo das competências académicas sobre o conhecimento das emoções ($R^2=.11; \beta=.33; p<.04$); (2) na segunda equação, verifica-se o efeito estatisticamente significativo das competências académicas sobre a aceitação entre pares ($R^2=.12; \beta=.35; p<.03$); (3) na terceira equação, verifica-se o efeito estatisticamente significativo do conhecimento das emoções sobre a aceitação entre pares ($R^2=.15; \beta=.39; p<.02$) e, que o efeito significativo reflectido entre as competências académicas e a aceitação entre pares na segunda equação, ficou reduzido a um nível não significativo de ($R^2=.05; \beta=.22; p>.16$) na terceira equação, sendo $R^2=.07$,

FIGURA 1

Modelo de equações de regressão linear de mediação das Situações Típicas (conhecimento das emoções) entre a associação das Competências Académicas e a Aceitação entre Pares

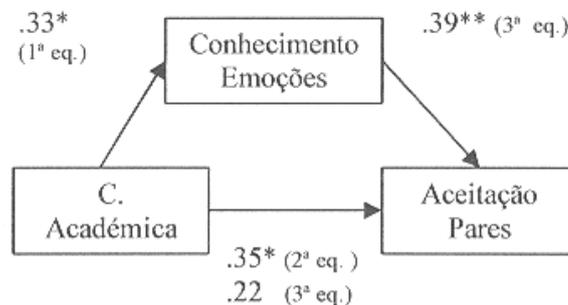


TABELA 3

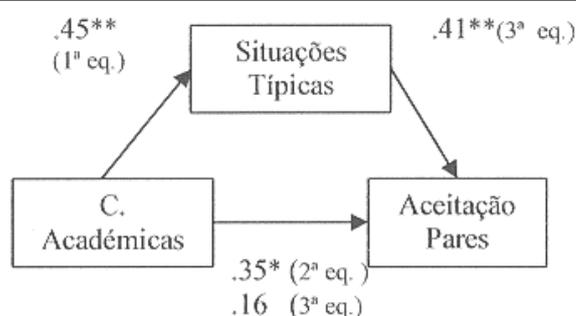
Equações de regressão linear na análise da mediação entre Competências Acadêmicas e Aceitação entre Pares, pelo Conhecimento das Emoções

	Conhecimento Emoções (1.ª equação)		Aceitação Pares (2.ª equação)		Aceitação Pares (3.ª equação)	
	β	T	β	T	β	T
Conhecimento Emoções	–	–	–	–	.39	2.55**
Competências Acadêmicas	.33	2.12*	.35	2.24*	.22	1.43

Legenda: ** $p < .01$; * $p < .05$

FIGURA 2

Modelo de equações de regressão linear de mediação das Situações Típicas (conhecimento das causas das emoções) entre a associação das Competências Acadêmicas e a Aceitação entre Pares



o valor da variância comum da associação entre as competências acadêmicas e a aceitação entre pares, que é explicada pelo conhecimento das emoções.

Estes resultados confirmam a primeira hipótese do nosso estudo, dado que a variância comum bivariada estatisticamente significativa entre as competências acadêmicas e a aceitação entre pares que era 12% ($R^2 = .12$ na segunda equação), é na sua maioria explicada pelo conhecimento das emoções (situações típicas), ou seja, reduz-se para um valor não significativo de 5% quando se controla para a variável mediadora num modelo de regressão múltipla ($R^2 = .05$ na terceira equação).

Este efeito de mediação aumenta quando se considera apenas a sub-dimensão de situações típicas, ou seja, o conhecimento das causas das emoções, como se poderá verificar se considerarmos que conhecimento das causas das emoções actua como mediador explicando a associação entre as competências acadêmicas e a aceitação entre pares e executando as três equações

de regressão linear que se apresentam na Figura 2 e na Tabela 4. Resumem-se os resultados do seguinte modo: (1) na primeira equação, verifica-se o efeito estatisticamente significativo das competências acadêmicas sobre as situações típicas (conhecimento das causas das emoções) ($R^2 = .21$; $\beta = .45$; $p < .004$); (2) na segunda equação, verifica-se o efeito estatisticamente significativo das competências acadêmicas sobre a aceitação entre pares ($R^2 = .12$; $\beta = .35$; $p < .03$); (3) na terceira equação, verifica-se o efeito estatisticamente significativo das situações típicas (conhecimento das causas das emoções) sobre a aceitação entre pares ($R^2 = .17$; $\beta = .41$; $p < .02$) e que o efeito estatisticamente significativo, obtido pela segunda equação entre as competências acadêmicas e a aceitação entre pares, ficou reduzido a um nível não significativo ($R^2 = .03$; $\beta = .16$; $p > .33$) na terceira equação, sendo $R^2 = .09$ o valor da variância comum da associação entre as competências acadêmicas e a aceitação

TABELA 4

Equações de regressão linear na análise da mediação entre Competências Académicas e Aceitação entre Pares, pelas Situações Típicas (Conhecimento das causas das emoções)

	Situações Típicas (1.ª equação)		Aceitação Pares (2.ª equação)		Aceitação Pares (3.ª equação)	
	β	T	β	T	β	T
Situações Típicas	–	–	–	–	.41	2.54**
Competências Académicas	.45	3.10**	.35	2.24*	.16	.99

Legenda: ** $p < .01$; * $p < .05$

entre pares, explicado pelas situações típicas (conhecimento das causas das emoções).

Assim, a variância comum bivariada estatisticamente significativa entre as competências académicas e a aceitação entre pares que era de 12% ($R^2 = .12$ na segunda equação), é na sua maioria explicada pelas situações típicas (conhecimento das causas das emoções), isto é, reduz-se para um valor não significativo de 3% quando se controla para a variável mediadora num modelo de regressão múltipla ($R^2 = .03$ na terceira equação).

Conhecimento de emoções como factor de mediação entre as competências sociais e a aceitação entre pares

A análise das correlações entre competências sociais e o conhecimento das emoções leva-nos a concluir que a segunda hipótese, a de que o conhecimento das emoções actuaría como mediador explicando a associação entre as competências sociais e a aceitação entre pares, não se verifica.

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos confirmam a hipótese de que o conhecimento das emoções em crianças de cinco e seis anos é um factor de mediação nas associações entre as competências académicas e a aceitação entre pares. Porém, não se obtiveram resultados significativos desta mediação para a associação entre as competências sociais e a aceitação entre pares pelo que se infere a segunda hipótese. Verificou-se, ainda, que foi essencialmente a sub-dimensão do conhe-

cimento das causas das emoções que contribuiu para a confirmação da nossa primeira hipótese.

O reconhecimento verbal foi a única competência do conhecimento das emoções que mobilizou competências verbais na execução do teste, já que as restantes foram cotadas no seu valor máximo através da indicação dada pela criança, seja através do gesto ou pela colocação da face adequada no fantoche. No entanto, em futuras investigações sugere-se o controlo da competência verbal.

O reconhecimento verbal correlacionou-se com o conhecimento das causas das emoções e com a aceitação entre pares, embora não se tivesse encontrado resultados significativos na associação entre esta capacidade e as competências sociais e académicas. O valor da média das cotações para esta sub-dimensão do conhecimento das emoções foi inferior às das restantes sub-dimensões, coincidindo com a notória dificuldade revelada pelas crianças da nossa amostra ao procurarem a palavra correcta para determinada expressão facial nas faces dos fantoches que constituíram o material deste teste. Muito frequentemente foram usadas expressões relacionadas com o comportamento, tais como “rir”, “chorar”, “gritar”, etc. reduzindo a cotação das respostas. A correlação encontrada entre o reconhecimento verbal da expressão emocional e o conhecimento das causas das emoções, medido pela sub-dimensão de situações típicas, está de acordo com a perspectiva de que são estas as dimensões mais dependentes do desenvolvimento cognitivo, nomeadamente do vocabulário das emoções e da utilização da linguagem. Sendo assim, podemos sugerir que as acções de apoio ao desenvolvimento da linguagem e do vocabulário das emoções possam promover o desenvolvimento das competências emocionais, sobretudo do conhecimento das causas

das emoções, assim como da capacidade de ser aceite pelos pares.

As crianças do nosso estudo obtiveram uma maior cotação nas tarefas de reconhecimento e de identificação da raiva do que nas suas correspondentes relativas à alegria, o que contraria a literatura onde se afirma a evidência empírica de que as expressões de alegria são discriminadas e nomeadas mais cedo e com maior facilidade do que as restantes (Denham, 1998; Walden, & Field, 1982).

Verificou-se que o medo foi a emoção mais difícil para todas as tarefas do conhecimento das emoções bem como o facto da percentagem de respostas correctas decrescer a partir das tarefas de situações típicas desencadeantes da expressão da alegria, seguidas das de tristeza, de raiva e de medo – o que confirma os dados da literatura, nomeadamente os resultados obtidos por Susne Denham (Denham, 1998). No entanto, a emoção raiva obteve uma percentagem mais elevada nas dimensões de reconhecimento verbal, identificação não verbal e tarefas da sub-dimensão de situações atípicas, levando a sugerir que tal emoção possa, eventualmente, atrair muito a atenção destas crianças que, na presente fase do seu desenvolvimento, enfrentam novos desafios tanto ao nível da resistência à frustração como na resolução de conflitos, quer nas suas actividades inter-pares quer na sala de aula.

Se entre os dois e os quatro anos e meio de idade, as crianças adquirem as competências de reconhecer e nomear as emoções básicas, apenas aos três anos a criança dá início à aquisição da teoria da mente, passando a compreender, a partir dos cinco anos, que as crenças e desejos dos outros são diferentes dos seus, apenas manifestando aos seis anos o levar em linha de conta o carácter subjectivo das emoções (Denham *et al.*, 1990; Dunn, 1988). De facto, a competência de descentração afectiva, medida através da sub-dimensão de situações atípicas do conhecimento das emoções, obteve um resultado inferior ao conhecimento das causas das emoções, mas correlacionou-se negativamente com as escolhas negativas obtidas através da técnica sociométrica de nomeação. Desta forma, ficou demonstrada a importância da teoria da mente e da descentração afectiva (situações atípicas) sobre o estatuto de rejeição. No entanto, esta competência não se correlacionou nem com as competências sociais, nem com as competências académicas, nem com a aceitação entre pares, o que nos leva a concluir que, para estas idades, a descentração afectiva poderá não ser

um factor tão fundamental na aquisição destas competências, quanto o demonstrado pelo conhecimento das causas das emoções.

Este nosso estudo quer sublinhar a importância do desenvolvimento emocional na promoção do sucesso social e académico, bem como a sua centralidade para o desenvolvimento da capacidade da criança interagir e formar relações positivas com os outros.

REFERÊNCIAS

- Arsénio, W. F., & Lover, A. (1997). Emotions, conflicts, and aggression during preschoolers' freeplay. *British Journal of Development Psychology, 15*, 531-542.
- Baron, M., & Kenney, 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.
- Bennett, D. S., Bendersky, M., & Lewis, M. (2005). Antecedents of emotion knowledge: Predictors of individual differences in young children. *Cognition & Emotion, 19*, 375-396.
- Blair, C. (2002). School readiness – Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist, 57*, 111-127.
- Bost, K. K., Vaughn, B. E., Washington, W. N., Cielinsky, K. L., Caya, & Bradbard (1998). Social competence, social support, and attachment: Demarcation of construct domains, measurement, and paths of influence for preschool children attending Head Start. *Development Child, 69*, 192-218.
- Cairns, R. B., Leung, M., Gest, S. D., & Cairns, B. D. (1995). A brief method for assessing social development: Structure, reliability, stability, and developmental validity of the interpersonal competence scale. *Behaviour Research and Therapy, 33*, 725-736.
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999). *School Psychology Review, 28*, 338-352.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In S. Asher, & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Coy, K., Speltz, M. L., DeKleyn, M., & Jones, K. (2001). Social-cognitive processes in preschool boys with and without oppositional defiant disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology, 115*, 74-101.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development, 70*, 853-865.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development, 57*, 194-201.

- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behaviour, 11*, 1-48.
- Denham, S. A., & Burger, C. (1991). Observational validation of teacher rating scales. *Child Study Journal, 21*, 185-202.
- Denham, S. A., & Groot, L. (1993). Socialization of emotion: Pathway to preschoolers' affect regulation. *Journal of Nonverbal Behavior, 17*, 215-227.
- Denham, A. S., & Holt, R. W. (1993). Preschooler's likability as cause or consequence of their social behavior. *Development Psychology, 29*, 271-275.
- Denham, A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development, 61*, 1145-1152.
- Denham, S. A., & Couchoud, E. (1990). Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal, 20*, 171-192.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 701-767). New York: Wiley.
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Cairns, R. B., & Cairns, B. V. (2002). Social relations and academic achievement in inner-city early elementary classrooms. *International Journal of Behavioral Development, 26*, 518-528.
- Fabes, R., Eisenberg, N., & McCormick, S. (1988). Preschoolers' attributions of the situational determinants of others' naturally occurring emotions. *Developmental Psychology, 24*, 376-385.
- Field, T. M., & Walden, T. A. (1982). Perception and production of facial expressions in infancy and early childhood. In H. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 16). New York: Academic Press.
- Garner, P. W., Jones, D. C., & Miner, J. L. (1994). Social competence among low-income preschoolers: Emotion socialization practices and social cognitive competence. *Child Development, 65*, 622-637.
- Gnepp, J. (1989). Children's use of personal information to understand other people's feelings. In C. Saarni, & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion*. New York: Cambridge University Press.
- Gnepp, J. (1983). Children's social sensitivity: Inferring emotions from conflicting cues. *Development Psychology, 19*, 805-814.
- Gross, A. L., & Ballif, B. L. (1991). Children's understanding of emotion from facial expressions: A review. *Developmental Review, 11*, 368-398.
- Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Izard, C. E. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion, 1*, 249-257.
- Izard, C., Fine, S., Shultz, D., Mostow, A., Ackerman, & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science, 12*, 18-23.
- Ladd, G., Birch, S., & Buhs, E. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development, 70*, 1373-1400.
- Ladd, G., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's social adjustment? *Child Development, 68*, 1181-1197.
- LaFreniere, P., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment, 8*, 369-377.
- Kempe, K., Speranza, H., & Hazen, N. (1992). Cohesive discourse and peer acceptance: Longitudinal relations in the preschool years. *Merrill-Palmer Quarterly, 38*, 364-381.
- Machado, P., Verissimo, M., Monteiro, L., Peceguina, I., Torres, N., & Santos, A. J. (2008). Adaptação da entrevista de conhecimento das emoções para crianças (Denham, 1986). In *XIII Conferencia Internacional Avaliação Psicológica: Formas e contextos*, Braga, Portugal.
- Martin, R. P., Drew, D., Gaddis, L. R., & Moseley, M. (1988). Prediction of elementary school achievement from preschool temperament: Three studies. *School Psychology Review, 17*, 125-137.
- McCandless, B. R., & Marshall, H. R. (1957). A picture sociometric technique for preschool children and its relation to teacher judgments of friendship. *Child Development, 28*, 139-148.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 307-329.
- Miller, A. L., Fine, S. E., Gouley, K. K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion, 20*, 1170-1192.
- Michalson, L., & Lewis, M. (1985). What do children know about emotions and when do they know it? In M. Lewis, & C. Saarni (Eds.), *The socialization of emotions* (pp. 117-139). New York: Plenum.
- Miller, A. L., & Olson, S. L. (2000). Emotional expressiveness during peer conflicts: A predictor of social maladjustment among high-risk preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*, 339-352.
- Mostow, A. J., Izard, C. E., Fine, S., & Trentacosta, C. J. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development, 73*, 1775-1787.
- Palinsin, H. (1986). Preschool temperament and performance on achievement tests. *Development Psychology, 22*, 766-770.

- Parke, R. D. (1994). Progress, paradigms, and unresolved problems: A commentary on recent advances in our understanding of children's emotions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 157-169.
- Parke, R. D., O'Neil, R., Spitzer, S., Isley, S., Welsh, M., Wang, S., Lee, J., Strand, C., & Cupp, R. (1997). A longitudinal assessment of sociometric stability and the behavioral correlates of children's social acceptance. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 635-662.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Pianta, R. C. (2006). Schools, schooling, and development psychopathology. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology* (Vol. 1, pp. 494-529). United States: John Wiley & Sons, Inc.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- Pons, F., & Harris, P. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition and Emotion*, 19, 1158-1174.
- Rieffe, C., Terwogt, M. M., & Cowan, R. (2005). Children's understanding of mental states as causes of emotions. *Infant and Child Development*, 14, 259-272, published online in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com).
- Rosnay, M., & Harris, P. L. (2002). Individual differences in children's understanding of emotions: The roles of attachment and language. *Attachment & Human Development*, 4, 39-54.
- Rubin, K. H., Daniels-Beirness, T., & Hayvren, M. (1982). Social and social-cognitive correlates of sociometric status in preschool and kindergarten children. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 14, 338-349.
- Rubin, K. H., & Daniels-Beirness, T. (1983). Concurrent and predictive correlates of sociometric status in kindergarten and Grade 1 children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 337-351.
- Santos, A. J., & Verissimo, M. (2008). Escala de avaliação do comportamento e competência social (LaFreniere & Dumas, 1995). In *XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e contextos*, Braga, Portugal.
- Santos, A. J., & Verissimo, M. (2000). *Manual de instrumentos de avaliação do desenvolvimento social*. ISPA: Manual não publicado.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Smith, M., & Walden, T. (1998). Development trends in emotion understanding among a diverse sample of African-American preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 177-197.
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7, 77-88.
- Tronick, E. Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist*, 44, 112-119.
- Vaughn, B. E., Colvin, T. N., Azria, M. R., Caya, L. R., & Krysik, L. (2001). Dyadic analyses of friendship in a sample of preschool-age children attending Head Start: Correspondence between measures and implications for social competence. *Child Development*, 72, 862-378.
- Vaughn, B. E., & Waters E. (1981). Attention structure, sociometric status, and dominance: Interrelations, behavioral correlates, and relationships to social competence. *Developmental Psychology*, 17, 265-288.
- Walden, T. A., & Field, T. M. (1982). Discrimination of facial expressions by preschool children. *Child Development*, 53, 1312-1319.
- Walden, T., & Field, T. (1990). Preschool children's social competence and the production and discrimination of affective expressions. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 65-76.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Development Review*, 3, 79-97.
- Wellman, H. M., & Banerjee, M. (1991). Mind and emotion: Children's understanding of the emotional consequences of beliefs and desires. *British Journal of Developmental Psychology*, 9 (2), 191-214.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. A. (1995). Academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.

RESUMO

O presente estudo enquadra-se na perspectiva de que o conhecimento das emoções tem efeitos na prontidão e no ajustamento escolar, actuando como mediador entre os factores psicológicos (competências académicas; competências sociais) e os factores proximais (aceitação entre pares). Testaram-se duas hipóteses: (1) o conhecimento das emoções é um factor de mediação na associação entre as competências académicas e a aceitação entre pares; (2) o conhecimento das emoções é um factor de mediação na associação entre as competências sociais e a aceitação entre pares. Participaram no estudo 40 crianças, 22 do sexo masculino e 18 do feminino, entre os 5 e os 6 anos. Com vista à análise do conhecimento das emoções utilizou-se a adaptação portuguesa do Teste de Conhecimento de Emoções (Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990), tendo sido, ainda, realizadas entrevistas sociométricas às crianças (Vaughn, Colvin, Azria, Caya, & Krysik, 2001). Mães e pais responderam separadamente à Escala de Avaliação do Comportamento e Competência Social de LaFreniere e Dumas (1996) e, à Escala de Competência Interpessoal (Cairns, Leung, Gest, & Cairns, 1995). Os resultados confirmaram a hipótese de que o conhecimento das emoções em crianças de cinco e seis anos é um factor de mediação nas associações entre as compe-

tências acadêmicas e a aceitação entre pares. Porém, não se obteve resultados significativos desta mediação para a associação entre as competências sociais e a aceitação entre pares, infirmoando a nossa segunda hipótese.

Palavras-chave: Conhecimento das emoções, aceitação entre pares, competências acadêmicas.

ABSTRACT

Studies the mediating effects of emotional knowledge on school adjustment and readiness to learn via psychological factors (academic and social competence) and via proximal factors (peer acceptance). Two hypotheses were tested: 1) emotional knowledge is a mediating factor in the association between academic competence and peer acceptance 2) emotional knowledge is a mediating factor in the association between social competence and peer

acceptance. Participants were 40 children, 22 boys, between 5 and 6 years of age. Emotional knowledge was assessed with the Portuguese version of the Emotional Knowledge Test (Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990). Peer acceptance was measured through sociometric interviews (Vaughn, Colvin, Azria, Caya, & Krysik, 2001). Social competence was assessed using two instruments administered to fathers and mothers independently: a) the Social Competence and Behavior Evaluation Scale (LaFreniere e Dumas, 1996) and the Interpersonal Competence Scale (Cairns, Leung, Gest, & Cairns, 1995). Results support the hypothesis that emotional knowledge in children of 5 and 6 years of age mediates the association of academic competence with peer acceptance. However, mediation analyses for the association of social competence with peer acceptance yielded no significant results.

Key words: Emotional knowledge, peer acceptance, academic competence.