



Diana Alves Barbosa Leal da Silva, Nº 23717

Avaliação da eficácia de um Programa de promoção de competências emocionais e sociais em crianças entre os 4 e os 6 anos: Estudo do impacto na capacidade da criança para compreender emoções.

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Eva Costa Martins

(Instituto Superior da Maia)

Outubro, 2015

Agradecimentos

Em primeiro lugar quero agradecer ao Instituto Universitário da Maia e a todas os seus docentes que me deram as bases para o futuro, foram fonte de sabedoria e que me permitiram uma experiência de aprendizagem enriquecedora.

Um agradecimento especial à Doutora Eva Costa Martins, minha orientadora, por todo o apoio incondicional, pelo seu encorajamento constante, pela sua disponibilidade imensa para ler, reestruturar e acompanhar este trabalho, passo a passo, pelo rigor, seriedade, exigência e empenho pessoal. Não tenho palavras para lhe agradecer toda a contenção das minhas angústias, essencialmente por exigir sempre mais e acreditar em mim!

Quero agradecer aos meus pais por tornarem este sonho realidade. Obrigada por terem abdicado de algumas coisas para eu puder cumprir estes cinco anos universitários. Esta minha vitória também se deve a vocês. Obrigada família!

Aos restantes membros da minha segunda família, por todo apoio, suporte emocional e palavras de incentivo ao longo deste ano.

À Juliana, o meu obrigada do fundo do meu coração! Já lá vão cinco anos de amizade, união e cumplicidade. Este ano foi com toda a certeza, dos mais difíceis. Obrigada por toda a amizade, apoio e ajuda nesta grande jornada. Tornaste-te sem dúvida, uma pessoa muito importante neste meu percurso académico, como também na minha vida.

Às minhas grandes companheiras e amigas de sempre, Maria, Joana, Cláudia e Carla por serem verdadeiras e autênticas em todos os momentos que passamos juntas. Por me apoiarem de forma incondicional, por toda a compreensão, força e carinho sentido ao longo de muitos anos de amizade.

Quero agradecer à Ana Sofia e Bárbara por todos os desabafos, compreensão e carinho durante esta jornada. Começamos como colegas, mas hoje terminamos esta etapa como amigas.

À Nídia, Sara e Graça por toda a ajuda, apoio e dedicação. Sem vocês esta etapa teria sido mais complicada. Obrigada!

Quero agradecer às minhas amigas da universidade: Ana Isabel, Ritinha, Filipa, Sofia, Carolina e Martinha, bem como aos restantes meus colegas e amigos. Obrigada a todos, por toda a ajuda e companheirismo.

O meu maior agradecimento vai para todas as crianças que participaram neste estudo e respetivos professores, que tão gentilmente cederam as suas aulas para a recolha de dados e a todos os pais das crianças que participaram nesta investigação, agradecendo pela colaboração. Obrigada, pelo que convosco aprendi e pelo que contribuíram para a melhorar as minhas competências sócioemocionais.

A todos os outros que de qualquer forma contribuíram para o culminar deste longo percurso, o meu sincero obrigada! A realização desta dissertação marca o fim de uma importante etapa da minha vida. Muito, muito obrigada a todos!

Avaliação da eficácia de um Programa de promoção de competências emocionais e sociais em crianças entre os 4 e os 6 anos: Estudo do impacto na capacidade da criança para compreender emoções.

Resumo

Nesta investigação procurou-se avaliar a eficácia de um programa de promoção de competências emocionais e sociais para crianças do pré-escolar, o Círculo dos Sentimentos, adaptado do programa *Promoting Alternative Thinking Strategies curriculum* (PATHS), na promoção da compreensão emocional. Foi conduzido um estudo empírico de cariz quantitativo, que seguiu um desenho de intervenção de comparação de grupos, o grupo experimental (GE) e o grupo de controlo (GC).

Participaram 153 crianças, 52.3% do sexo feminino e 47.7% do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. Foi utilizado o *Teste de Conhecimento das Emoções*, que permite obter o nível de compreensão emocional no pré e pós-teste, como também o *Teste Peabody* de forma a controlar a variável linguagem. Os resultados comprovam que o programa de intervenção melhora a competência da compreensão emocional das crianças, sendo que o controlo da variável linguagem não elimina este efeito. Assim, evidencia-se que programas de promoção de curta duração podem ter um impacto no desenvolvimento da compreensão emocional.

Palavra-chave: compreensão emocional; crianças; desenvolvimento; pré-escolar.

Effectiveness evaluation of a program to promote the emotional and social skills in children between 4 and 6 years old: Study on the impact of children's capacity for understanding emotions.

Abstract

In this investigation was sought to assess the effectiveness of a program to promote the emotional and social skills in children who attend the preschool, designated *O Círculo dos Sentimentos*, adapted from the *Promoting Alternative Thinking Strategies curriculum* (PATHS) program, wherein promotes the emotional understanding. Was preceded an empirical study of quantitative source, in which, the intervention was carried out through a drawing to compare the groups, the experimental group (GE) and the control group (GC).

In all, were 153 children of preschool education who participated, between four and six years old, 52.3% were female and 47.7% were male. Was used, *Affect Knowledge Test*, which intended to get the level of emotional understanding in pre and post test. Also was used the *Peabody Picture Vocabulary Test*, who controls the studied variable, the language. The intervention program, makes the emotional comprehension of a child more efficient, such as confirmed by the results. However the language variable that was studied doesn't interfere in the obtained results. Therefore, testifies that the program to promote the emotional and social skills in children, a short-term program, can have an impact on the development of emotional understanding.

Keywords: emotional understanding; children; development; preschool.

Índice

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Introdução..... | 1 |
| Capítulo I: Enquadramento Teórico | 3 |
| 1. Compreensão emocional..... | 3 |
| 2. Desenvolvimento da compreensão emocional | 4 |
| 3. Perspetiva dimensional e categorial da compreensão emocional..... | 7 |
| 4. Fatores associados ao desenvolvimento da compreensão emocional | 14 |
| 5. Eficácia dos programas de promoção da CE e social na 1 ^a infância..... | 22 |
| 6. Apresentação do objetivo e hipótese de investigação | 26 |
| | |
| Capítulo II: Estudo Empírico..... | 27 |
| 1. Método..... | 27 |
| 1.1. Participantes | 27 |
| 1.1.1. Critérios de seleção de participantes | 27 |
| 1.1.2. Caracterização da amostra de participantes | 28 |
| 1.2. Instrumentos | 30 |
| <i>Questionário Sociodemográfico</i> | 30 |
| <i>Teste de Conhecimento das Emoções</i> | 30 |
| <i>Teste Peabody</i> | 33 |
| 1.3. Procedimento de Recolha de Dados | 33 |
| <i>Programa Círculo dos Sentimentos</i> | 34 |
| 1.4. Análise de Dados | 36 |
| 2. Resultados | 37 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------|----|
| 2.1. Análise descritivas das variáveis em estudo | 37 |
| 2.2. Análise das correlações entre as dimensões da CE..... | 37 |
| 2.3. Avaliação do impacto do programa de intervenção na CE..... | 41 |
| 3. Discussão dos Resultados | 44 |
| 4. Conclusão | 47 |
| Referências Bibliográficas | 49 |
| Anexos | 62 |

Lista de Tabelas

Tabela 1. *Características sociodemográficas dos participantes dos dois grupos*

Tabela 2. *Medidas descritivas das variáveis em estudo no pré-teste*

Tabela 3. *Medidas descritivas das variáveis em estudo no pós-teste*

Tabela 4. *Correlações entre as dimensões da compreensão emocional no pré-teste*

Tabela 5. *Correlações entre as dimensões da compreensão emocional no pós-teste*

Tabela 6. *Análise descritiva da compreensão emocional para os dois grupos nos dois momentos de avaliação*

Lista de Figuras

Figura 1. *Interação entre os momentos e os grupos na compreensão emocional*

Lista de Anexos

Anexo 1: Cartas informativas

Anexo 2: Questionário Sociodemográfico

Listagem de abreviaturas

Compreensão Emocional (CE)

Instituto Universitário da Maia (ISMAI)

Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)

Exemplo (e.g.)

Grupo Experimental (GE)

Grupo de Controlo (GC)

Introdução

A presente dissertação foi realizada no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde do Instituto Universitário da Maia (ISMAI), com o intuito de estudar a eficácia de um programa de promoção de competências emocionais e sociais em crianças entre os 4 e os 6 anos, mais especificamente, um estudo do impacto na capacidade da criança para compreender emoções.

O período pré-escolar do desenvolvimento é marcado por muitas mudanças desenvolvimentais para as crianças, nomeadamente ao nível da compreensão emocional (Bardu, Cabanes, & Maner-Idrissi, 2011; Denham, 2007). A compreensão emocional caracteriza-se pela capacidade do indivíduo identificar, nomear, reconhecer e interpretar as suas próprias emoções e as emoções que percebe nas outras pessoas (Aznar & Tenenbaum, 2013).

Dada a importância da compreensão emocional na promoção do desenvolvimento da criança, nas últimas décadas têm surgido vários contributos no âmbito da prevenção universal, através de programas de promoção de competências sócioemocionais no pré-escolar (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007). Deste modo, destaca-se, por exemplo, o programa *Promoting Alternative Thinking Strategies curriculum* (PATHS), concebido para desenvolver as capacidades emocionais e sociais das crianças (Domitrovich, Greenberg, Kusché, & Cortes, 2004). Estudos existentes sobre o programa salientam resultados promissores, particularmente, nas competências de compreensão emocional em crianças do pré-escolar (Domitrovich et al., 2007; Izard, Trentacosta, King, & Mostow, 2004)

Assim, no que concerne ao problema em estudo, consideramos que seja importante perceber os benefícios que o programa adaptado Círculo dos Sentimentos

acarreta e a sua eficácia na população portuguesa, relativamente ao nível da promoção da capacidade das crianças para compreender emoções.

Deste modo, importa referir que a dissertação se divide em dois capítulos. O primeiro capítulo integra o enquadramento teórico do tema em estudo e a respetiva revisão da literatura, onde são focados alguns conceitos importantes, como o conceito de compreensão emocional e a sua ligação com diferentes conceções, sendo também, devidamente apresentado o objetivo e hipótese de investigação.

Numa segunda parte, a dissertação engloba uma componente prática, apresentado o método de investigação adotado, nomeadamente, a caracterização dos participantes, os instrumentos utilizados e respetivos procedimentos de recolha de dados. No fim é realizada, também, uma descrição dos resultados obtidos e sua discussão.

Capítulo I: Enquadramento Teórico

1. Compreensão emocional

A compreensão emocional define-se como a capacidade do indivíduo identificar, nomear e reconhecer emoções, bem como diferenciar as próprias emoções e as emoções que percebe nas outras pessoas (Aznar & Tenenbaum, 2013; Denham, 2007; Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman, & Youngstrom, 2001). Assim, o conhecimento das emoções permite o indivíduo compreender e identificar os sinais emocionais apresentados pelos outros, podendo de maneira ajustada e adequada responder às expressões faciais manifestadas pelos indivíduos. A compreensão ou conhecimento emocional refere-se a uma variedade de processos que refletem a coordenação dos sistemas emocionais e cognitivos, que envolvem a ativação, a modelação e o uso das emoções demonstradas pelos indivíduos (Izard et al., 2001). É um conhecimento que resulta da atenção sobre características perceptivas (Kopp, 1989; Sroufe, 1995), mas também sobre processos internos ligados aos objetivos, crenças, desejos e intenções (Harris & Saarni, 1989).

O conceito de emoção processa-se através de padrões integrativos de socialização, bem como de um processo introspetivo de “pensar sobre as emoções” (Gordon, 1989). Deste modo, tanto os efeitos de socialização como o “pensar sobre as emoções” permitem dissociar cognitivamente entre as situações e as diversas componentes de expressão, experiência e de resposta comportamental. A experiência emocional integra-se no funcionamento cognitivo e história social única da pessoa (Saarni, 1999). É consequência da exposição à situação, das expectativas dos outros significativos acerca dos seus sentimentos e respostas, da cultura emocional acumulada

nos diferentes contextos de socialização, e da sua memória de experiências emocionais anteriores (Gordon, 1989; Saarni, 1999).

2. Desenvolvimento da compreensão emocional

A aprendizagem da compreensão emocional decorre do desenvolvimento global da criança, nomeadamente, do desenvolvimento emocional, cognitivo e social (Saarni, 1999). Inicia-se ainda na vida uterina quando o bebé distingue a tonalidade vocal entre prestador de cuidados e outras pessoas (Flavell & Miller, 1998). Assim, as crianças desenvolvem gradualmente a capacidade de identificar emoções, de reconhecer o significado das expressões faciais e de compreender o modo como as características dos acontecimentos podem afetar as emoções dos indivíduos (Denham & Couchoud, 1990). Aos três meses, o bebé discrimina entre expressões faciais e vocais (Flavell & Miller, 1998; Saarni, Campos, Camras, & Witherington, 2006), responde congruentemente à valência da expressão emocional do adulto, por vezes imitando-a, evita as expressões negativas e procura regular-se e orientar-se através da expressão emocional do adulto. Com um ano de idade já regula e orienta o seu comportamento através das expressões faciais (Saarni, et al, 2006; Rieffe, Terwogt, & Cowan, 2005). Estas servem funções básicas fundamentais na relação entre prestador de cuidados e bebé (Saarni, et al, 2006), nas interações sociais (Denham, 2007; Saarni, 1999), na empatia (Thompson, 1987), e como elemento de inferência na compreensão emocional e dos processos mentais (Denham, 1998; Saarni, 1999).

Durante os primeiros meses de vida, a criança inicia uma aprendizagem sobre as relações existentes entre comportamento e emoções e a envolver-se em interações com o adulto prestador de cuidados. Ao longo do processo desenvolvimental, as crianças

adquirem capacidade para identificar e lidar com pistas emocionais do comportamento humano nos diferentes contextos. Por outro lado, desenvolvem a capacidade para compreender as emoções dos outros a partir de pistas situacionais (Izard, Fine, Mostow, Trentacosta, & Campbell, 2002), sendo que aos 18 meses manifestam capacidade para lidar com as emoções, uma vez que conseguem associar palavras a um determinado significado verbal para expressar pistas emocionais. Por volta dos dois anos, as crianças tornam-se capazes de imitar a expressão emocional e compreender que os outros indivíduos podem fazer o mesmo processo, o que contribui significativamente para a compreensão das relações sociais (Saarni, 1999). Assim, o aparecimento da linguagem nos primeiros anos de vida facilita o desenvolvimento da emoção e cognição, possibilitando às crianças processarem e comunicarem acerca das emoções (Ackerman & Izard, 2004).

Alguns estudos demonstram que o reconhecimento e nomeação das emoções são capacidades que progredem com a idade, embora as crianças demonstrem que a evolução seja mais pronunciada para o reconhecimento, do que para a nomeação (Denham, 1998; De Sonville, Verschoor, Njokitjien, Veld, Toorenaar, & Vranken, 2002). Na idade pré-escolar, as apreciações ainda são pouco coordenadas entre as características da expressão (como elementos simples) e as configurações da face (como categorias), originando erros de análise ao extrair semelhanças entre expressões diferentes (Walden & Field, 1982). Parece ser consensual que o reconhecimento das emoções a partir das expressões faciais tem o seu início antes dos dois anos e se encontra totalmente adquirido no final da idade pré-escolar (Denham, 1998; Gosselin, 2005; Widen & Russell, 2003). Alguns autores afirmam que a compreensão emocional emerge de acordo com as necessidades adaptativas de cada criança (Denham & Couchoud, 1990). Sendo que grande parte da evidência empírica tem demonstrado que a

emoção alegria é a primeira emoção a ser reconhecida e com maior precisão (Denham, 1998; Denham & Couchoud, 1990; De Sonville et al., 2002).

As crianças entre os dois e três anos interpretam as expressões faciais em termos das dimensões de valência e também através dos níveis de ativação (formas de classificar as emoções, ou seja, níveis de excitação/ intensidade) que são apresentados pelos indivíduos (Widen & Russell, 2008; Widen & Russell, 2010). Quando as crianças têm três anos, manifestam alguma confusão relativamente à capacidade de reconhecer as emoções, uma vez que a emoção representada por uma expressão facial pode originar confusão, quando apresenta a mesma valência e níveis idênticos de ativação (e.g. rotular emoção raiva em vez da emoção tristeza), em vez de efetuar uma rotulagem da expressão facial que represente valências distintas (e.g. rotular emoção tristeza em vez da emoção felicidade) (Székely, Tiemeier, Arends, Jaddoe, Hofman, Verhulst, & Herba, 2011; Widen, 2013). Nesta faixa etária as crianças têm tendência para rotular todas as expressões faciais positivas como “feliz” e utilizar o mesmo rótulo para todas as expressões negativas, como “triste” ou “raiva”. Assim, a etiqueta “triste” é utilizada como uma categoria de emoções negativas (e.g. desagradáveis) que ainda se encontra longe do significado que o indivíduo pretende transmitir (Widen, 2013).

Entre os três e os quatro anos, a compreensão emocional desenvolve-se de uma forma significativa, sendo que as crianças começam a estabelecer ligações entre o sistema emocional e o cognitivo que facilitam a compreensão dos outros, o desenvolvimento das relações sociais e a internalização das regras sociais através da observação de expressões faciais transmitidas pelos indivíduos (Izard et al., 2002). Aos quatro anos e dois meses, são discriminadas as emoções de alegria, raiva (negativa de elevado nível de ativação) e de tristeza (negativa de baixo nível de ativação), sugerindo-

se que a emoção raiva inclui a raiva e o nojo, e a tristeza inclui a tristeza e o medo (Gosselin, 2005; Widen & Russell, 2003).

Por volta dos cinco anos, as crianças desenvolvem a capacidade de diferenciar alegria de tristeza, de raiva, como também de medo (Widen, 2013). Sendo que ao longo desta faixa etária, as crianças com o aumento da competência cognitiva conseguem analisar as emoções de uma forma mais abstrata e refletir sobre as emoções. As crianças vão-se apercebendo da possibilidade de controlar as suas próprias emoções e, conseqüentemente consideram a oportunidade de controlar ativamente as suas expressões faciais (e.g. as crianças podem sorrir mesmo que se sintam tristes) e as expectativas sociais acerca da adequação das reações emocionais (Saarni, 1999). As crianças com cinco anos identificam as emoções (não verbalmente) com maior facilidade do que as nomeiam verbalmente. Sendo que nomeiam mais facilmente as emoções de alegria e de tristeza, comparativamente com as emoções de raiva e de medo, revelando ainda maior dificuldade na nomeação das emoções de medo e nojo (Denham, 1998). As crianças quando se aproximam dos seis anos conseguem discriminar entre a emoção alegria, tristeza, raiva, medo e também surpresa (Widen, 2013). Assim, os padrões específicos de erros levam a inferir sobre esta sequência fixa na discriminação entre emoções (Denham & Couchoud, 1990; De Sonville et al. 2002).

3. Perspetiva dimensional e categorial da compreensão emocional

A compreensão emocional baseia-se numa perspetiva dimensional de duas categorias, agradável/ desagradável e ativação/ desativação, sendo que a partir da hierarquia gerada por estas dimensões, diferenciam-se as categorias emocionais (Lazarus, 2005). Neste sentido, a compreensão das emoções tem por base a valência de

emoções (agradável/desagradável), sendo que mais tarde surgem através de categorias emocionais (e.g. tristeza, raiva e alegria) (Martins, Osório, Veríssimo, & Martins, 2014).

Estas compõem-se de atributos relacionados com os antecedentes, situações e aspetos corporais da emoção. Desta forma, as crianças através da compreensão das categorias emocionais conseguem identificar as emoções manifestadas pelos indivíduos (Widen, 2013). Uma vez que conseguem identificar as emoções através das causas e consequências das situações emocionais, centrando-se nos acontecimentos e, nas expressões faciais dos indivíduos (Denham, 1998; Widen, 2013). Na ausência da expressão facial, as crianças tendem a depreender a emoção através da situação. As crianças tendem a orientar-se pelas expressões faciais, se as diversas formas de obterem informação forem contraditórias (Denham, 1998). Assim, as crianças em idade pré-escolar, começam a desenvolver a capacidade para atribuir rótulos às expressões faciais apresentadas pelos indivíduos (Widen, 2013).

No entanto, para as crianças serem capazes de identificar emoções de forma categorial, têm de desenvolver diferentes scripts (Niedenthal, 2008; Widen, 2013). Os scripts incluem as expressões faciais, avaliações de situações, reações fisiológicas, sentimentos, causas típicas das situações emocionais, ações e suas consequências (Niedenthal, 2008). A partir das estruturas inatas de interpretação do mundo emocional (dimensão agradável/ desagradável e ativação/ desativação), os scripts referentes às categorias emocionais desenvolvem-se através da experiência (Bullock & Russell, 1986) ligando-se a redes cada vez mais complexas de crenças e desejos (Denham, 1998), pelo que se concebem algumas diferenças em termos culturais e individuais (Niedenthal, 2008).

Deste modo, os scripts vão-se tornando cada vez mais elaborados e complexos à medida que aumentam os fatores condicionantes e a organização se baseia mais em esquemas e respetivas hierarquias (Fivush, Kuebli, & Clubb, 1992). Entre os quatro e seis anos verifica-se uma evolução significativa no seu desenvolvimento, que também sucede em função do aumento de experiência com o acontecimento. No entanto, aos três anos de idade já é evidente um nível significativo de organização cognitiva (Nelson, 1996). Nesta idade as crianças manifestam outras capacidades cognitivas, tais como a reversibilidade temporal e a compreensão das relações causa-efeito, embora ainda sem uma compreensão madura da causalidade. As crianças mais pequenas parecem ser mais dependentes dos esquemas internos, revelando maior dificuldade na flexibilidade necessária à execução das ações (Fivush & Slackman, 1986).

Os scripts têm um papel fundamental no pensamento e linguagem, na construção de conceitos, na aquisição de competências de categorização, na análise das relações causa-efeito e inferência causal, na capacidade de reversibilidade temporal, e na memória episódica e semântica (Nelson, 1996). Guiam a ação permitindo a sua adequabilidade aos contextos sociais, já que o conhecimento proveniente dos scripts é considerado como conhecimento socialmente partilhado (Slackman, Hudson, & Fivush, 1986). Desta forma, os scripts devem incluir a identificação e memorização das características dos acontecimentos que provocam uma emoção (e.g. antecipando que a criança irá ficar alegre se receber um brinquedo novo), como também das consequências comportamentais que ocorrem de ações habituais e de expressões faciais e vocais que se evidenciam (Fehr & Russell, 1984 as cited in Martins, Osório, Veríssimo, & Martins, 2014; Harris, 2008; Widen & Russell, 2008).

Por sua vez, as crianças ao identificarem as emoções de forma dimensional conseguimos perceber que os scripts não emergem totalmente, visto distintas

componentes de scripts serem obtidas gradualmente ao longo do desenvolvimento da criança (Widen, 2013). Assim, as emoções vão sendo diferenciadas pelas crianças durante o pré-escolar, uma vez que as crianças não nascem automaticamente com a capacidade de categorizar emoções que são observadas nas faces efetuadas pelos indivíduos (Widen, 2013). Nomeadamente, as faces são reconhecidas como um dos elementos que ajudam as crianças a compreender as emoções, fazendo com que consigam associar a emoção à expressão facial, em vez de terem de observar todas as componentes que determinam a emoção. Porém, torna-se mais fácil para as crianças reconhecer as emoções recorrendo a outras componentes e não apenas à demonstração da expressão facial, visto se revelar uma ação significativamente mais simples para a criança ver num todo, do que apenas a expressão facial apresentada (Widen, 2013).

De acordo com Pons, Harris e Rosnay (2004) a compreensão emocional é composta por nove componentes de scripts que se vão desenvolvendo gradualmente, num processo que tem início nos primeiros meses de vida e se consolida por volta dos doze anos de idade. As nove componentes da compreensão emocional são constituídas por: a) reconhecimento de emoções, b) causas externas, c) desejos, d) crenças, e) lembranças, f) regulação, g) ocultação, h) mista e i) moralidade (Pons et al., 2004).

O reconhecimento de emoções (Componente I) diz respeito à capacidade da criança em reconhecer e nomear emoções a partir das suas expressões, manifestando-se por volta dos três e quatro anos de idade. O reconhecimento constitui um elemento fundamental para a compreensão emocional, assim como para atribuição de significado às expressões faciais (Pons et al., 2004). Habitualmente, a maioria das crianças inseridas nesta faixa etária conseguem reconhecer e nomear expressões faciais das emoções básicas (alegria, tristeza, medo e raiva) através de imagens (por exemplo, quando são apresentadas fotografias) (Bullock & Russell, 1985; Corte & Dunn, 1999; Denham,

1986; Dunn, Brow, & Beardsall, 1991; Hughes & Dunn, 1998; Rothenberg, 1970 as cited in Pons et al., 2004).

Relativamente à componente causas externas (Componente II) estas revelam-se por volta da mesma altura que a componente reconhecimento de emoções se exterioriza, sendo que a partir do reconhecimento das emoções, a expressividade emocional passa a transmitir a intencionalidade das ações, permitindo que a criança relacione as emoções às causas externas, ou seja, a criança começa a compreender como as causas externas afetam o que os indivíduos sentem (Pons et al., 2004).

A componente desejos (Componente III) é adquirida entre os três e cinco anos, onde a criança começa a compreender que as reações emocionais dos indivíduos dependem dos seus próprios desejos. Assim a percepção dos desejos sobre as emoções possibilita a compreensão de que duas pessoas possam sentir emoções diferentes acerca do mesmo acontecimento, por terem desejos ou interesses diferentes (e.g. quando as crianças apresentam o desejo de comer legumes, mas uma das crianças gosta de comer legumes (valência emocional agradável) e outra das crianças que não gosta de comer legumes (valência emocional desagradável)) (Pons et al., 2004).

Quanto à componente crenças (Componente IV) revela-se entre os quatro e seis anos de idade, onde a criança passa a compreender que as crenças, quer sejam falsas ou verdadeiras, vão determinar a reação emocional perante uma situação (e.g. o facto da criança ter a certeza que os cães fazem mal às pessoas, então irá manifestar a emoção medo sempre que encontrar um cão) (Bradmetz & Schneider, 1999; Fonagy, Redfern, & Charman, 1997; Hadwin & Perner, 1991; Harris et al., 1989 as cited in Pons et al., 2004).

A componente lembranças (Componente V) emerge por volta dos três e seis anos, quando a criança consegue relacionar a memória de experiências passadas à

experiência sentida no presente. Uma vez que a criança começa a compreender gradualmente que a intensidade de uma emoção diminui com o tempo e que alguns elementos de um determinado acontecimento remetem para lembranças que reativam emoções sentidas no passado (Harris, 1983; Harris, Guz, Lipian, & Man-Shu, 1985; Lagattuta & Wellman, 2001; Lagattuta, Wellman, & Flavell, 1997; Taylor & Harris, 1983 as cited in Pons et al., 2004).

A componente regulação (Componente VI) abarca estratégias desenvolvidas para gerir as emoções, sendo que a criança invocam distintas estratégias para se controlar emocionalmente à medida que os anos passam. A regulação é adquirida entre os seis e sete anos, onde a maioria das crianças recorrem a estratégias comportamentais, ao passo que as crianças mais velhas, por volta dos oito anos de idade, começam a reconhecer a eficácia das estratégias psicológicas, como por exemplo, a negação e distração (Altshuler & Rublo, 1989; Band & Weisz, 1988; Harris, 1988; Harris, 1989; Harris & Lipian, 1989; Harris, Olthof, & Meerum Terwogt, 1981; Meerum Terwogt & Stegge, 1995 as cited in Pons et al., 2004).

Relativamente à componente ocultação (Componente VII) manifesta-se entre quatro e seis anos, as crianças reconhecem que um indivíduo pode expressar uma emoção, quando na realidade se encontra a sentir outra, gerando uma discrepância ou dissonância entre a expressão emocional e a emoção sentida (Pons et al., 2004).

A componente mista (Componente VIII) permite à criança a compreensão de que uma mesma pessoa poderá experimentar diversos sentimentos, ou mesmo sentimentos ambivalentes relativamente a um determinado acontecimento (Kestenbaum & Gelman, 1995; Meerum Terwogt, Koops, Oosterhoff, & Olthof, 1986; Peng, Johson, Pollock, Glasspool, & Harris, 1992; Steele, Steele, Fonagy, Croft, Holder, 1999 as cited in Pons et al., 2004).

Por último, a componente moralidade (Componente IX) as crianças inicialmente adquirirão a capacidade de refletir e avaliar as suas próprias ações, intenções e competências de acordo com os padrões sociais. Assim por volta dos oito anos, começam a compreender a relação existente entre os sentimentos positivos e ações meritórias moralmente (e.g. fazer sacrifícios e resistir a tentações e entre sentimentos negativos e ações repreensíveis moralmente, como mentir e roubar) (Harter & Whitesell, 1989; Harter, Wright, & Bresnick, 1987; Nunner-Winkler & Sodian, 1988; Lake, Lane, & Harris, 1995 as cited in Pons et al., 2004).

Neste sentido foi desenvolvido por Pons, Harris e Rosnay (2004) um paradigma de pesquisa que tem a possibilidade estudar, de forma precisa, a compreensão emocional por parte das crianças, considerando simultaneamente as nove componentes que, em função do nível de desenvolvimento, têm sido agrupadas em três fases hierárquicas: a) fase externa, b) fase mental e a c) fase reflexiva (Laghi, Baiocco, Norcia, Cannoni, Baumgartner, & Bombi, 2014; Pons et al., 2004). A fase externa desenvolve-se por volta dos três e seis anos, caracterizando-se pela compreensão das dimensões básicas da experiência emocional. Assim as componentes da fase externa são o reconhecimento de emoções, a compreensão do papel das causas externas e a lembrança. No que diz respeito à fase mental, caracterizada pela emergência da compreensão dos fenómenos psicológicos, o que permite à criança compreender a influência das crenças como dos desejos pessoais sobre as emoções, como também a possibilidade de exprimir uma emoção distinta da que está a sentir, permitindo a componente crenças, desejos e a ocultação façam parte desta fase. Por último, a fase reflexiva é a mais complexa das fases, tendo uma representação mental mais elaborada das emoções, permitindo assim uma compreensão de diversas perspetivas. Deste modo, a criança adquire uma maior capacidade de regular a experiência emocional e de compreensão da sua natureza mista

ou ambivalente, fazendo parte o domínio das componentes regulação, mista e moralidade (Laghi et al., 2014; Pons et al., 2004). No presente estudo as crianças encontram-se na fase externa do desenvolvimento da compreensão das emoções, uma vez que a amostra utilizada abarca sujeitos entre os quatro e os seis anos de idade.

4. Fatores associados ao desenvolvimento da compreensão emocional

As crianças vão desenvolvendo a compreensão emocional à medida que obtém uma aprendizagem gradual, sendo que existem diversos fatores associados ao desenvolvimento da compreensão das emoções (e.g. linguagem, teoria da mente, funções executivas) (Widen, 2013).

Primeiramente é importante abordar a socialização emocional, uma vez que se revela um fator primordial para o desenvolvimento da compreensão emocional. As crianças adquirem um conhecimento do tipo “quando se sente”, “o que se sente”, “como expressar o que se sente” e em que contextos se podem expressar, através da exposição social, cultura emocional e práticas específicas de socialização das emoções (Cole & Cole, 2001; Denham, 1998; Saarni, 1999). Esse conhecimento é determinante nas manifestações emocionais em determinadas situações, de tal modo que em algumas situações a emoção é universal, enquanto noutras situações mais específicas, a emoção depende da cultura (Fivush & Wang, 2005). A cultura emocional forma o núcleo de conhecimento constituído por crenças, léxico e vocabulário, normas de expressão e regulação, e emoções aceitáveis em contextos e situações específicas. A exposição social providência práticas de socialização e de comunicação emocional (Gordon, 1989). Deste modo, a socialização exerce-se por processos de modelagem e envolve o reforço, identificação, transmissão direta e outras práticas específicas. Enquanto, a

comunicação emocional espontânea ocorre através de observação do comportamento dos outros, auto-observação e explicações verbais dos agentes de socialização (Denham, 1998).

A variabilidade da exposição emocional depende dos diferentes contextos sociais, dos diferentes agentes de socialização, e do grau de consistência entre os contextos. Depende também da sequência de oportunidade de aprendizagem da compreensão emocional, da exposição precoce a emoções agradáveis ou desagradáveis em situações sociais, da fase do desenvolvimento, da maior ou menor exposição à cultura emocional adulta e do maior ou menor constrangimento à expressão emocional espontânea (Gordon, 1989). Deste modo, os principais agentes de socialização em idade pré-escolar, encontram-se na família e no Jardim-de-infância.

Os processos de socialização emocional, na família, incluem expectativas e antecipações dos pais relativamente ao que, e como, os filhos irão sentir, e como irão responder a situações de contexto emocional (Saarni, 1999). Algumas investigações demonstram evidências de correlações positivas entre a compreensão emocional e a qualidade das relações de vinculação (Colweel & Hart, 2006; De Rosnay & Harris, 2002), particularmente, o sincronismo afetivo da comunicação (Colweel & Hart, 2006), e o estilo de expressão, comunicação emocional e reação dos pais às emoções dos filhos. Os pais informam sobre a natureza da expressão emocional e orientam a interpretação e pensamento causal das situações de contexto emocional, reagindo às respostas dos seus filhos e modelando as suas emoções (Denham, 2007). A valência e ativação emocional, características do estilo emocional dos pais, relacionam-se com o mesmo estilo emocional nos seus filhos. As crianças expostas a estilos emocionais excessivamente caracterizadas por valências emocionais negativas, como a raiva, manifestam maior agressividade e afeto negativo. Assim, têm-se obtido resultados de

menor aptidão na compreensão emocional quando o predomínio de emoções negativas é saliente (Denham, 1998; Denham, 2007).

Contudo, práticas parentais afetuosas com estilos disciplinares mais indutivos e menos coercivos, em conjunto com a aceitação da emocionalidade e consciência das emoções dos filhos, facilitam a compreensão emocional das crianças (Denham, 1998; Saarni, 1999). Quando as mães aprovam a expressão emocional livre das crianças, permitindo-lhes observar as diferentes emoções evocadas nas situações sociais, as crianças em idade pré-escolar demonstram maior compreensão emocional (Dunn, Brown, & Beardsall, 1991). Deste modo, o comportamento interativo entre prestador de cuidados e a criança, com partilha de afeto positivo (Thompson, 1987), potencia tanto a compreensão das emoções como a resposta empática (Colweel & Hart, 2006). Este comportamento envolve muitas vezes os jogos e as brincadeiras de faz-de-conta entre os pais e os filhos (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler, & Ridgeway, 1986). Porém, as reações dos pais às emoções dos seus filhos contribuem de distintas maneiras para o conhecimento emocional das crianças (Denham, 1998). Quando as crianças mantêm expectativas positivas relativamente à partilha do afeto positivo e à contenção da sua angústia, são emocionalmente mais competentes na sala de aula do Jardim-de-infância (Denham, 1997).

Por sua vez, as conversas de mães para filhos, com maior recurso a explicações sobre estados afetivos e maior utilização de termos verbais referentes às emoções, têm efeitos sobre as capacidades dos seus filhos compreenderem as emoções e produzirem linguagem emocional (Raikes & Thompson, 2006). Alguns estudos indicam que as mães adotam um estilo mais marcado por afetos positivos e os pais adotam um estilo mais relacionado com a brincadeira, de contato físico e funcionalmente mais estimulante (Monteiro, Veríssimo, Santos, & Vaughan, 2008; Denham, Bassett, &

Wyatt, 2010). Denham e os seus colaboradores (2010) afirmam que com exceção das diferenças encontradas relativamente às conversas sobre emoções, os estilos de socialização das mães e dos pais não diferem quando dirigidos aos filhos ou às filhas.

No Jardim-de-infância, as principais tarefas consistem em lidar com o ambiente emocional, iniciar interações com sucesso e manter relações positivas com o grupo de pares (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major, & Queenan, 2003). Assim, as relações estabelecidas com os pares, tornam-se mutuamente afetuosas e calorosas, partilhando o mundo de fantasia, o “brincar” e o apoio emocional (Dunn, 2004). As crianças através da compreensão emocional tendem a prever o comportamento social praticado pelos pares, de forma a desenvolver uma melhor adaptação ao contexto (Izard et al., 2001; Parker, Mathis, & Kupermid, 2013). Neste sentido, quando as crianças revelam maior compreensão emocional, conseguem responder de forma mais positiva ao grupo de pares. Uma vez que as crianças desenvolvem a capacidade de verbalizar e demonstrar as suas próprias emoções, fazendo com que a compreensão emocional fomente relações interpessoais e interações sociais positivas (Machado, Veríssimo, Torres, Peceguina, Santos, & Rolão, 2008). Deste modo, o desenvolvimento da compreensão emocional proporciona às crianças uma melhor interação com os pares, como também fortalece as suas relações sociais (Dobrin & Kállay, 2013). Quando as crianças apresentam valências emocionais mais agradáveis do que desagradáveis, demonstram ser mais assertivos e empáticos com o grupo de pares (Morris, Denham, Bassett, & Curby, 2013).

De acordo com Dobrin e Kállay (2013), as crianças em contexto pré-escolar devem ser capazes de expressar emoções (e.g. de forma verbal e não verbal), uma vez que as relações sociais mais estáveis e, conseqüentemente, formação de amizades correspondem à capacidade das crianças expressarem emoções de valência emocional

agradável. Por outro lado, quando as crianças demonstram aptidão de expressar emoções de valência emocional desagradável, apresentam dificuldade em manter relações estáveis com os pares e estabelecerem amizades (Denham, 2003; Dobrin & Kállay, 2013), bem como se tornam mais propensos a revelar dificuldade a nível da aprendizagem (Morris et al., 2013; Morris, Millenky, Raver, & Jones, 2013).

As crianças estabelecem relações de amizade que, em idade pré-escolar, se caracterizam mais pelo companheirismo e compatibilidade de estilo de brincadeiras (Howes, 2009). A amizade reflete uma relação bilateral de proximidade mútua e voluntária, que fornece às crianças uma base de segurança extrafamiliar a partir da qual exploram os efeitos dos seus comportamentos em si e nos outros (Rubin, Coplan, Chen, Buskirk, & Wojslawowicz, 2005). Estar em sintonia sobre as causas das emoções é uma característica fundamental da intimidade e da qualidade da amizade (Dunn & Hughes, 1998). Neste sentido, a amizade contribui para a compreensão emocional, através da qualidade afetiva da relação e da coordenação do seu “brincar” (Dunn, 2004).

Outro fator que podemos associar ao desenvolvimento da compreensão emocional é a linguagem. A linguagem é determinada como uma característica fundamental para o desenvolvimento da compreensão emocional (Ornaghi & Grazzani, 2013; Pons, Lawson, Harris, & de Rosnay, 2003), como as interações sociais são fortemente dependentes de trocas verbais (Pons et al., 2003). Além disso, o uso específico de linguagem sobre o estado emocional pode afetar a compreensão emocional das crianças. Por isso, a instrução emocional do estado mental, possibilita que as crianças possam descrever, representar e compreender os estados emocionais das próprias e dos outros indivíduos (Ornaghi, Brockmeier, & Gavazzi, 2011). As crianças apresentam um maior conhecimento emocional, quando desenvolvem um vocabulário mais funcional (Izard et al., 2001).

Desta forma, conversar sobre emoções permite o progressivo insight nas relações interpessoais (Shaffer, 2004), uma vez que as crianças mal começam a falar, referem-se às suas próprias emoções, e posteriormente atribuem os estados emocionais das outras pessoas. As crianças referem-se aos outros, usando termos relativos aos seus aspetos observáveis, tais como o choro e o riso e, outros termos que carecem de ligações consistentes entre o léxico e as categorias mentais que dão significado às expressões faciais (Gosselin, 2005; Harris, 2008; Widen & Russell, 2003). Evidência empírica sobre as verbalizações das crianças demonstrou que, nas suas conversas, as crianças aos 18 meses já usam termos relativos às emoções alegria, tristeza e raiva, embora o seu uso não seja frequente e quando o fazem é com a função de transmitir o que sentem (Widen & Russell, 2008). Outras investigações demonstram que a partir dos dois anos as crianças usam substantivos (e.g. contente, triste) e verbos (e.g. rir, chorar) referentes às emoções alegria e tristeza (Gosselin, 2005). Em idade pré-escolar, as crianças utilizam palavras (e.g. substantivos e verbos) para identificar emoções negativas (e.g. tristeza, raiva e medo) e positivas (e.g. alegria), embora com maior dificuldade para o nojo e a surpresa. Deste modo, as crianças usam o léxico emocional para descrever situações susceptíveis de as desencadear, sendo que muitas vezes estas situações são explicadas recorrendo-se a situações típicas (Gosselin, 2005).

Alguns autores referem o quociente de inteligência, como outro fator associado ao desenvolvimento da compreensão emocional (Sullivan, Bernett, Carpinteiro, & Lewis, 2008; Montiroso, Peverelli, Frigerio, Crespi, & Borgatti, 2010). Uma vez que a inteligência não-verbal foi encontrada recentemente para prever vários aspetos chave da compreensão emocional (Albanese, De Stasio, Di Chiacchio, Fiorilli, & Pons, 2010). Existem alguns processos fundamentais para desenvolver a inteligência analítica das crianças tais como, a capacidade de raciocinar, de lidar com a novidade e para resolver

problemas que envolvam novas informações. Estes processos de inteligência podem então ajudar as crianças a identificar os sinais emocionais corretamente e a comunicar a emoção transmitida pelo indivíduo (Albanese et al., 2010).

Por outro lado, alguns estudos indicam a teoria da mente como outro fator associado ao desenvolvimento da compreensão emocional (O' Brein, Weaver, Nelson, Calkins, Leerkes, & Macovith, 2011), embora a relação entre as duas variáveis seja abordada como um assunto contestado por alguns autores. De acordo com Frith (1989) a capacidade de pensar acerca dos nossos estados mentais e dos outros, teoria da mente, é central para a interação humana. Desta forma, a teoria da mente é perspectivada como a capacidade de compreensão de nós mesmos e dos outros em termos de estados mentais (Wellman, Cross, & Watson, 2001). Sendo que esta compreensão implica que consigamos perceber que esses estados podem refletir a realidade e serem manifestados no comportamento, apesar de serem internos e mentais (Wellman et al., 2001). Evidência empírica sobre a teoria da mente tem-se focado, nomeadamente, na compreensão das crenças falsas, considerada como um indício da compreensão mental e como um marco no desenvolvimento do raciocínio acerca das crenças e desejos (Wellman et al., 2001). Assim, o aspeto chave da teoria da mente é então o reconhecimento de que as crenças envolvem a representação da realidade e que podem ser falsas (Hughes, Dunn, & White, 1998). Perceber as crenças falsas requer que as crianças sejam capazes de distinguir entre uma representação mental e o estado atual das coisas, marcando a capacidade da criança em fazer a distinção entre o mundo mental e físico (Miller et al., 2006).

Segundo de Rosnay, Pons, Harris e Morrell (2004), as crianças primeiramente desenvolvem a capacidade de compreender a crença falsa e posteriormente é que dominam a capacidade de atribuir com exatidão a emoção baseada na crença falsa.

Embora investigação recentemente desenvolvida constata que a compreensão emocional emerge em primeiro e influencia o desenvolvimento da teoria da mente (O' Brein et al., 2011). No entanto, o processo oposto poderá ocorrer mais tarde, visto as capacidades apresentadas se tornarem mais complexas e as crianças começarem a pensar sobre as crenças (O' Brein et al., 2011). A partir do momento que as crianças passam a compreender as crenças, quer sejam verdadeiras ou falsas, vão determinar a resposta emocional perante um acontecimento (Pons et al., 2004). Assim, quando as crianças desenvolverem uma teoria da mente mais elaborada, começam a compreender que as emoções podem ser uma consequência da interpretação de um acontecimento, e não um mero produto mecânico desta. O que pressupõe uma teoria da mente, que torna como referência não a realidade objetiva, mas as representações subjetivas da mesma (Machado et al., 2008).

Diversos autores estudam cuidadosamente o papel das funções executivas na compreensão emocional, sendo este considerado um fator associado ao desenvolvimento da compreensão emocional. Deste modo, existem estudos longitudinais que indicam que as funções executivas são necessárias para o surgimento da teoria da mente (Benson, Sabbagh, Carlson, & Zelazo, 2013; Carlson, Koenig, & Harms, 2013), bem como podem desempenhar um papel crucial para a compreensão emocional. Uma vez que para as crianças conseguirem distinguir corretamente as emoções, precisam controlar atenção (Denham, Bassett, Way, Mincic, Zinsser, & Graling, 2012). Por outro lado, as funções executivas ajudam as crianças a controlar o seu comportamento e promover interações sociais positivas (Denham et al., 2012).

Assim, podemos concluir que os diferentes fatores associados à compreensão emocional são fundamentais para o processo desenvolvimental da criança em idade pré-

escolar. É neste sentido, que a literatura evidência a importância em desenvolver programas de intervenção neste âmbito.

5. Eficácia dos programas de promoção da CE na 1ª infância - O Programa PATHS

Dada a importância da compreensão emocional para o processo desenvolvimental da criança, nas últimas décadas têm surgido vários contributos no âmbito da prevenção universal, através de programas de promoção da compreensão emocional e, conseqüentemente, de competências sociais na 1ª infância (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007). Destes programas, destacam-se, por exemplo, programas de intervenção com os pais (Maliken & Katz, 2013), uma vez que demonstram eficácia na resolução de problemas de comportamento em crianças com idade pré-escolar (Lundahl, Risser, & Lovejoy, 2006). Assim, a eficácia da intervenção com pais é demonstrada em distintos programas de Treino Comportamental Parental (Webster-Stratton & Hammond, 1990; Hughes & Gottlieb, 2004), como por exemplo, *Triple P-Parenting Program* (Sanders, Markie-Dadds, & Turner, 2003), e *The Incredible Years* (Webster-Stratton, Reid, & Hammond, 2004), que têm como objetivo intervir nos problemas de comportamento das crianças. Relativamente a programas de intervenção dirigidos apenas às crianças, destacam-se o programa *Devagar se vai ao longe* (Raimundo, 2008 as cited in Reinas, 2011), que têm como objetivo desenvolver as competências sócioemocionais, promover o desempenho académico e o ajustamento psicológico das crianças, aplicado assim a crianças do ensino escolar, 4º ano, em 21 sessões. A literatura refere também o programa *Emotion Centered*, destinado a crianças em idade pré-escolar, desenvolvido no âmbito das emoções e todas as suas

componentes. Tendo como objetivo, promover nas crianças uma maior compreensão emocional e fazer gestão das mesmas (Izard, Trentacosta, King, & Mostow, 2004). É importante que as compreendam as suas emoções e as expressem de maneira regulada, promovendo assim um desenvolvimento saudável (Cole, Martin, & Dennis, 2004).

Neste sentido, atualmente existem vários programas de intervenção destinados a diferentes alvos (e.g. crianças, pais e educadores), que têm por objetivo melhorar as competências das crianças em diversos níveis, nomeadamente a compreensão emocional. Assim, para as competências de compreensão emocional seja melhorada, os programas de intervenção com crianças devem cumprir um conjunto de critérios, como por exemplo, a intervenção ser dirigida às próprias crianças de forma lúdica e dinamizadora, para que estas se sintam envolvidas no programa, o trabalho realizado com esta população deve ser reportado a outros contextos (e.g. familiar), as atividades desenvolvidas no programa devem ser enquadradas no nível de desenvolvimento das crianças (Nelson, Westhus, & Macleod, 2003). A investigação sobre a eficácia de programas de promoção de competências sócioemocionais, mostra que a intervenção tende a surtir mais efeitos em estudos longitudinais (Kam, Greenberg, & Kusché, 2004; Nelson et al., 2003).

Assim, dos programas de intervenção atualmente desenvolvidos, destaca-se o *Promoting Alternative Thinking Strategies curriculum* (PATHS) (Domitrovich et al., 2004), uma vez que preenche um conjunto de critérios associados à eficácia da intervenção de competências emocionais e sociais no pré-escolar, relativamente ao nível de compreensão emocional. O programa PATHS distingue-se por ser um currículo universal de prevenção cujo objetivo principal é reduzir a agressão e problemas de comportamento, promovendo o desenvolvimento de competências sócioemocionais em crianças durante os primeiros anos de escola (Greenberg, 2006; Riggs, Greenberg,

Kusché, & Pentz, 2006). Neste sentido, o currículo permite auxiliar os educadores no ensino da promoção de maiores competências emocionais e sociais. Pretendendo especificamente, aumentar o nível de compreensão emocional, o autocontrole das crianças em idade pré-escolar, as relações com os outros, melhorar a autoestima e autoconfiança, bem como diminuir/ prevenir problemas de comportamento, de forma a contribuir para um clima escolar mais calmo e relaxado (Domitrovich et al., 2004; Nix, Bierman, Domitrovich, & Gill, 2008).

O PATHS baseia-se no modelo afetivo-cognitivo-comportamento-dinâmico (ABCD) (Greenberg, 2006; Greenberg & Kuché, 1993 as cited in Riggs , 2006) do desenvolvimento, sendo este modelo de especial importância para a integração do desenvolvimento da emoção, cognição, linguagem, afetos e comportamento na promoção social (Riggs et al., 2006). O modelo ABCD salienta que o desenvolvimento emocional antecede a maioria das formas de desenvolvimento cognitivo, ou seja, as crianças experimentam emoções e reagem a elas muito antes de poderem verbalizar as suas experiências (Greenberg, 2006; Riggs et al., 2006). Nos primeiros anos, o desenvolvimento emocional é então um importante precursor de outras formas de pensar e deve ser integrado com as capacidades cognitivas e linguísticas, que se desenvolvem de forma muito mais lenta (Greenberg, 2006).

O PATHS é reconhecido e utilizado internacionalmente, uma vez que se encontra baseado em evidências empiricamente comprovadas e validadas (Domitrovich et al, 2007), não se registando, contudo, até à data estudos com amostras portuguesas. A investigação sobre a eficácia do programa salienta resultados promissores, nomeadamente, ao nível das competências emocionais e sociais, como também na resolução de problemas em crianças do pré-escolar (Domitrovich et al., 2007; Izard et al., 2004). De acordo com o estudo desenvolvido por Domitrovich, Cortes e Greenberg

(2007), com o objetivo de avaliar a eficácia do PATHS, numa amostra de 20 turmas (10 turmas com intervenção e 10 como grupo de controlo), com intervenção no período de nove meses.. Desta forma, o programa foi incluído em turmas do pré-escolar da Universidade *Head Strad*, com participantes de diferentes etnias, de forma a testar a eficácia do programa nesta faixa etária. Os resultados deste estudo foram positivos, pois percebeu-se que as educadoras são capazes de aplicar o programa, promovendo um aumento das competências emocionais e sociais das crianças com intervenção, contrariamente às crianças que não tinham acesso ao PATHS, como por exemplo no nível de compreensão emocional (Domitrovich et al., 2007). Um outro estudo revela que segundo os pais e educadores, as crianças do pré-escolar demonstram um maior conhecimento emocional, contribuindo para a melhoria do comportamento, sobretudo, para o facto de as crianças fazerem menos birras (Schultz, Izard, & Ackerman, 2000). Assim, este currículo tem obtido resultados positivos, sendo que vários estudos demonstram que as crianças ao serem alvo de intervenção com o programa PATHS, tendem a ser menos violentas que aquelas que não foram sujeitas à intervenção (Kam et al., 2004). Por outro lado, nos estudos de Greenberg (2006) e Riggs, Greenberg, Kusché e Pentz (2006), o PATHS foi aplicado ao longo de um ano, pelos professores, com sessões a ocorrerem três vezes por semana. Os professores proporcionavam atividades diárias para promoverem a generalização das aprendizagens do programa, tendo sido encontrados benefícios do programa na compreensão emocional. Outro estudo de validação da eficácia do PATHS ocorreu com o projeto *Head Star REDI*, tratando-se de uma intervenção de prontidão escolar, com crianças de 4 anos de idade, economicamente desfavorecidas, ao longo de um ano, com o intuito de anexar a intervenção ao nível das componentes linguísticas e competências de alfabetização. Os resultados voltaram a ser positivos, uma vez que as crianças ao serem sujeitas à

intervenção, apresentavam melhores níveis de vocabulário, literacia, funcionamento executivo e um aumento das competências emocionais e sociais (Bierman, Nix, Greenberg, Blair, & Domitrovich, 2008).

Analisando os benefícios que o programa acarreta e a sua eficácia em múltiplas populações, o programa PATHS torna-se relevante para a população Portuguesa. Deste modo, este estudo visa testar a eficácia de uma adaptação do programa, o programa Círculo dos Sentimentos, ao nível da promoção da compreensão emocional, a uma amostra de crianças portuguesas.

6. Apresentação do objetivo e hipótese de estudo

Tendo em consideração a revisão de literatura anterior, o objetivo geral deste estudo é: *“Avaliar a eficácia de um programa de promoção de competências emocionais e sociais em crianças em idade pré-escolar, na promoção da compreensão emocional”*.

Pretende-se avaliar a eficácia do programa Círculo dos Sentimentos, adaptado do PATHS. Como referimos no enquadramento teórico, um dos objetivos do programa é desenvolver a compreensão emocional das crianças. Neste sentido, iremos testar se as crianças expostas ao programa melhoram as suas competências de compreensão emocional, tendo em conta o controlo da linguagem.

De acordo com este objetivo, elaborou-se a seguinte hipótese: a) a promoção de competências socioemocionais através do Círculo dos Sentimentos, estará relacionada com o aumento da compreensão emocional.

Capítulo II: Estudo Empírico

1. Método

O presente estudo empírico é de cariz quantitativo, que seguiu um desenho de investigação de comparação de grupos, o grupo experimental (GE) e o grupo de controlo (GC). Segue-se a apresentação e caracterização do método de investigação usado, nomeadamente, a amostra de participantes e os respetivos critérios de seleção, bem como os instrumentos e procedimentos utilizados na recolha de dados.

1.1. Participantes

A amostra de participantes do presente estudo contemplou 193 crianças, 52.3% do sexo feminino e 47.7% do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos e respetivos encarregados de educação/ cuidadores. As crianças estavam distribuídas por 6 instituições diferentes de ensino pré-escolar, selecionadas a partir da inscrição das instituições nos projetos propostos pela Câmara Municipal da Maia, e após consentimento informado dos seus encarregados de educação/ cuidadores. Os participantes foram divididos em dois grupos, o grupo experimental (GE) e o grupo de controlo (GC).

1.1.1. Critérios de seleção de participantes

O acesso à amostra de participantes decorreu da parceria entre o Instituto Universitário da Maia e a Câmara Municipal da Maia, incluído num projeto com

crianças do pré-escolar. As crianças foram selecionadas, através da inscrição das instituições de ensino pré-escolar nos projetos propostos pela Câmara Municipal, tendo sido escolhidas 14 turmas em 6 escolas distintas do respetivo concelho. Para efeitos de pedido de autorização, foram elaboradas cartas informativas destinadas aos encarregados de educação/ cuidadores, educadores e coordenadores (Anexo 1) das escolas selecionadas, entregues aquando de uma primeira reunião geral sobre o programa *Círculo dos Sentimentos*, realizada pelas duas investigadoras responsáveis pela respetiva administração. As cartas destinadas aos encarregados de educação/ cuidadores serviam também de formalização da autorização dos filhos para participar no plano de avaliação da eficácia do programa. Após a receção da autorização devidamente assinada pelos encarregados de educação, foram entregues questionários de avaliação aos encarregados de educação.

1.1.2. Caracterização da amostra de participantes

A população-alvo do projeto da Câmara Municipal foram 193 crianças, de 14 turmas, de 6 escolas do ensino pré-escolar do concelho. No entanto, salienta-se que pela falta de resposta ao consentimento informado e respetivos questionários de avaliação pelos pais, a amostra inicial teve uma redução, ficando apenas com 153 crianças, 99 do GE e 55 do GC. A Tabela 1 apresenta as principais características sociodemográficas dos participantes dos dois grupos, nomeadamente, o sexo, a idade, a idade de entrada na escola (meses) e o ano de escolaridade.

Tabela 1.*Características sociodemográficas dos participantes dos dois grupos*

| | | GE | GC |
|------------------------------------|-------------|-----------|-----------|
| Sexo | Masculino | 49.5% | 44.4% |
| | Feminino | 50.5% | 55.6% |
| Idade | Média | 4.68 | 4.69 |
| | DP | .636 | .577 |
| Idade de entrada na escola (meses) | Média | 32.92 | 35.44 |
| | DP | 11.992 | 11.289 |
| Ano de escolaridade | Pré-escolar | 100% | 100% |

Dos participantes incluídos no GE, 49.5% (N=49) são do sexo masculino e 50.5% (N=50) do sexo feminino, apresentando idades compreendidas entre os 4 e 6 anos ($M=4,68$; $DP=.636$). No GE as crianças entraram no pré-escolar entre os 6 meses e os 60 meses ($M=32.92$; $DP=11.992$).

Ao contrário do que aconteceu no GE, verifica-se que 44.4% (N=24) dos participantes do GC são do sexo masculino e 55.6% (N=30) do sexo feminino, apresentando idades entre os 4 e 6 anos ($M=4.69$; $DP=.577$). No GC as crianças entraram no pré-escolar entre os 6 meses e os 50 meses ($M=35.44$; $DP=11.289$).

No que diz respeito às características sociodemográficas dos cuidadores primários que integram a investigação, a idade dos pais são compreendidas entre os 25 e os 52 anos ($M=38.86$; $DP=4.821$) e a das mães entre os 26 e 63 anos ($M=36.55$; $DP=5.311$). Relativamente à situação profissional dos pais, cerca de 88.9% (N=136) estavam empregados, 7.2% (N=11) desempregados e 0.7% (N=1) como trabalhador estudante. As mães, 83.7% (N=128) apresentam ocupação laboral, 11.1% (N=17)

estavam desempregadas e 2.0% (N=3) como estudantes. Em relação ao nível das habilitações literárias dos pais 35.9% (N=55) completaram o 2º/ 3º ciclo, 26.1% (N=40) o secundário, 23.5% (N=36) concluiu a licenciatura, 6.5% (N=10) mestrado, 2.0% (N=3) doutoramento, 2.0% (N=3) 1º ciclo. Quanto às mães que integram a investigação, 34.6% (N=53) obteve a licenciatura, 28.1% (N=43) secundário, 24.2% (N=37) 2º/ 3º ciclo, 6.5% (N=10) mestrado, 3.3% (N=5) doutoramento e 1.3% (N=2) 1º ciclo.

1.2. Instrumentos

A fim de compreender o impacto da promoção de competências sócioemocionais em crianças em idade pré-escolar, na compreensão emocional, foi aplicado um conjunto de instrumentos e questionários de avaliação às crianças e respetivos encarregados de educação/ cuidadores. De seguida, é feita uma descrição de cada instrumento.

Questionário sociodemográfico

Dados sociodemográficos sobre os participantes foram recolhidos usando um questionário sociodemográfico (Anexo 2), criado para servir os propósitos do presente estudo. Este questionário permite obter informações sobre a idade, sexo, idade entrada na escola da criança, bem como dados relativos aos cuidadores primários, como idade, habilitações literárias e situação profissional do agregado.

Teste de Conhecimento das Emoções

A adaptação portuguesa do *Affect Knowledge Test* (Denham, 1986), Teste de Conhecimento das Emoções (Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2006) avalia

quatro dimensões de competências do conhecimento das emoções, ou seja, a medida avalia o nível de competência emocional das crianças ou, mais especificamente, o sucesso em descrever ou clarificar as quatro emoções básicas (alegria, tristeza, raiva e medo). O material do instrumento inclui fantoches e máscaras que representam cada uma das emoções básicas (alegria, tristeza, raiva e medo). As tarefas incluídas neste teste distribuem-se nas seguintes dimensões: a) nomeação das emoções através das expressões faciais, b) reconhecimento das emoções através das expressões faciais, c) conhecimento das causas, das emoções desencadeadas em situações típicas e d) descentração afetiva em situações atípicas.

A dimensão de nomeação das emoções através do seu rótulo verbal, composta por quatro tarefas, uma por cada emoção, avalia a capacidade da criança atribuir um nome à emoção expressa nas máscaras. Assim, o administrador verifica se a criança é capaz de identificar as quatro expressões emocionais (alegria, tristeza, raiva e medo) expressivamente, através de uma resposta verbal.

Relativamente à dimensão reconhecimento das emoções, é igualmente composta por quatro tarefas, uma por cada emoção, analisa a capacidade da criança identificar uma emoção através da sua expressão facial e com base no seu rótulo verbal, através de uma resposta comportamental (e.g. apontar para a expressão facial).

O conhecimento das situações emocionais é avaliado em diversas situações de contexto emocional, descritas em vinte cenários, cujos protagonistas são personalizados por fantoches, utilizando-se para tal a mímica gestual, vocal e facial do administrador. Os fantoches são dois irmãos, um do género masculino (João) e outro do género feminino (Inês) e, a respetiva mãe, sendo o género do fantoche escolhido em função do género da criança em presença. A avaliação da resposta é feita em função da escolha

que a criança faz da máscara representativa da emoção adequada a cada uma das situações.

As situações de contexto emocional medem, as causas das emoções desencadeadas em situações típicas e a descentração afetiva em situações atípicas. As causas das emoções, contempladas nos primeiros oito cenários, consistem em situações desencadeantes de reações emocionais típicas, tais como a alegria no comer um gelado ou o medo de um pesadelo (Denham, 1986). Todas as restantes situações, descentração afetiva (capacidade de se colocar no lugar do outro) em situações atípicas, apresentados nos restantes doze cenários, foram concebidas de forma a suscitar duas emoções alternativas, de acordo com a subjetividade do sujeito, como por exemplo, a criança ficar alegre ou com medo de ir nadar para a piscina (Denham, 1986). No que diz respeito a estes últimos cenários, algumas situações podem evocar emoções com diferentes valências positivas ou negativas, enquanto outras, podem ativar uma de entre duas emoções negativas. As causas das emoções avaliam a capacidade da criança em compreender as causas das emoções em situações típicas. A descentração afetiva avalia a mesma capacidade em situações ambíguas, quando a resposta emocional do fantoche é diferente daquela que a criança tipicamente indicaria em situações semelhantes. Neste sentido, as preferências da criança são determinadas através das respostas do Questionário Parental/ dos Educadores. Assim, os encarregados de educação/ cuidadores ou educadores indicam o modo como a criança se comportaria normalmente num conjunto de situações específicas (correspondentes aos doze últimos cenários).

As respostas a todas as tarefas são cotadas com “3” pontos para a escolha da emoção correta, “2” pontos para a emoção com a mesma valência emocional (agradável/ desagradável) é corretamente atribuída (e.g. “triste” em vez da emoção

raiva) e “1” ponto para uma emoção totalmente incorreta ou de valência oposta (e.g. “feliz” em vez da emoção tristeza), como também quando a criança não responde.

Teste Peabody

A adaptação portuguesa do *Peabody Picture Vocabulary Test* (Dunn & Dunn, 1981), Teste Peabody (Silva, 2010), foi utilizado par forma a avaliar a capacidade de linguagem. Depois de ouvir uma palavra, as crianças foram convidadas a escolher a imagem correspondente de um conjunto de quatro imagens.

O teste Peabody termina quando as crianças apresentam um número igual ou superior a 8 erros na mesma série, sendo que a pontuação final do teste consiste na subtração do número total de erros ao valor do item mais alto que a criança acertou.

1.3. Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados foi realizada no ano letivo de 2014/2015, no contexto do pré-escolar e em dois momentos distintos, pré e pós-teste, tanto com o GE como com o GC. Tratando-se de um estudo integrado num projeto de investigação mais amplo, os instrumentos usados na recolha de dados fazem parte de um protocolo mais vasto. Neste estudo, apenas foram utilizados os instrumentos referidos anteriormente, por forma avaliar uma variedade de competências, entre as quais o nível de compreensão emocional e linguagem. Identicamente nos dois momentos, foram entregues aos pais instrumentos de medida, tendo estes sido entregues posteriormente.

O protocolo de instrumentos do pré-teste foi administrado em ambos os grupos, antes do início da aplicação do programa *Círculo dos Sentimentos*, que decorreu por um período de 5 semanas, tendo sido terminando em junho de 2015. As sessões de

avaliação foram auxiliadas por câmaras de filmar, com o objetivo de analisar e realizar as devidas cotações dos instrumentos.

Programa Círculo dos Sentimentos

O programa Círculo dos Sentimentos é uma versão portuguesa adaptada do PATHS – *Promoting Alternative Thinking Strategies curriculum* (Domitrovich et al., 2004). O Círculo dos Sentimentos surgiu na realização de um projeto pelas docentes do Instituto Universitário da Maia, professora doutora Eva Costa Martins e Liliana Meira. Tendo surgido da parceria do Instituto Universitário da Maia com a Câmara Municipal da Maia, visto que a mesma pretendia inserir um projeto no âmbito da psicologia, com o intuito de trabalhar variadas competências, nomeadamente, a compreensão emocional no ensino pré-escolar. Deste modo, uma vez que se trata da primeira intervenção em Portugal, o programa PATHS foi adaptado devido ao facto da Câmara previamente mencionada, exigir um período de tempo de intervenção reduzido e específico a três áreas sócioemocionais (compreensão emocional, regulação emocional e competências sociais). Neste sentido, surgiram algumas alterações, principalmente, ao nível do número de sessões e à sua forma de aplicação. Foram selecionadas 10 sessões de intervenção, divididas por diferentes temas nas três áreas sócioemocionais escolhidas para avaliação, sendo agrupadas apenas em 5 sessões, para serem aplicadas durante 5 semanas. Agruparam-se as sessões 1 e 2, as sessões 5 e 6, as sessões 7 e 8, as sessões 10 e 11 e as sessões 14 e 15, tendo cada uma duração de cerca de uma hora. As sessões foram aplicadas, por psicólogas e não por professoras como na versão original, nas respetivas salas de aula de cada turma, sendo auxiliadas pela educadora responsável na exequibilidade das tarefas do programa.

Neste sentido as sessões do programa adaptado foram, a sessão 1 *Circle Rules*, traduzida como Círculo de Sentimentos, aborda essencialmente os sentimentos, tendo como objetivo fazer com que as crianças reconheçam o Círculo de Sentimentos como algo a que pertencem, numa atmosfera positiva e calma, de maneira a aprenderem o comportamento a ter durante o círculo de sentimentos e, conseqüentemente na sala de aula. A sessão 2 *PATHS Animals*, traduzida para Animais PATHS, tem como objetivo familiarizar as crianças com os fantoches pertencentes ao programa, como também relacionarem-se com o animal principal do projeto – tartaruga –, de forma a compreenderem como este animal é capaz de os ajudar a ter comportamentos mais positivos. Por outro lado, a sessão 5 *We All Have Feelings*, traduzida como Todos temos Sentimentos, é uma sessão que tem como objetivo ajudar as crianças a compreenderem que todos temos sentimentos e quais são esses sentimentos. Durante a sessão utilizam-se imagens exemplificativas de adultos, crianças, dos diferentes géneros e etnias a experienciarem diferentes emoções. A sessão 6 *Happy*, traduzida como Feliz, é a primeira sessão que especifica uma emoção, a alegria. O objetivo da sessão é as crianças perceberem qual a expressão associada ao sentimento feliz, e as situações que podem despoletar este mesmo sentimento. Seguidamente, a sessão 7 *Sad*, traduzida como Triste, tem como objetivo que as crianças compreendam as expressões associadas à emoção tristeza e as situações que podem deixar umas pessoas tristes. A sessão 6 e 7, são realizadas através de imagens de pessoas felizes e tristes e, respetivamente das características faciais que induzem alegria e tristeza. Em relação à sessão 8 *Twiggle Makes Friends*, traduzida por Tico faz Amigos, tem como objetivo ensinar às crianças alguns comportamentos pró-sociais na amizade, como brincar, partilhar e ajudar os outros, através de uma história. No que diz respeito às sessões 10 e 11, estas são relativas a outras duas emoções que tendem a aparecer primeiramente nas crianças, *Ma*

Angry I, traduzida como Zangado ou Chateado e *Scared or Afraid*, traduzida como Assustado ou com Medo. Ambas as sessões têm como objetivo as crianças perceberem a definição de cada emoção, quais as expressões faciais associadas e as situações que podem despoletar esses mesmos sentimentos. Para finalizar as sessões 14 e 15, são sessões que visam o autocontrole, através de uma história que ensina os passos para acalmarem as emoções negativas em contexto social.

O programa Círculo dos Sentimentos foi também aplicado ao grupo de controlo, após o término das sessões de pós-teste, de forma a permitir que todas as crianças tivessem acesso à intervenção.

1.4. Análise de dados

Todos os procedimentos de tratamento e análise estatística dos dados foram efetuados com recurso ao programa informático de análise estatística, *IBM Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22. O processo de análise dos dados foi constituído pelo estudo das características sociodemográficas obtidas através do questionário de avaliação e pela análise das variáveis de resultado mensuradas através dos instrumentos de medida já apresentados. A análise das diferentes variáveis foi efetuada com recurso à estatística descritiva. Para as variáveis nominais foram realizadas a distribuição de frequência, enquanto as variáveis de natureza intervalar foram analisadas através das medidas básicas de tendência central e de dispersão.

Por forma a verificar a utilização de um somatório total da compreensão emocional, foram realizadas correlações entre as diferentes dimensões da compreensão emocional, através de coeficientes de correlações de *Pearson*.

De seguida, selecionou-se o teste estatístico ANOVA mista, como forma de avaliar o impacto da intervenção Círculo dos Sentimentos, na compreensão emocional. Este teste estatístico foi utilizado para comparar as pontuações da compreensão emocional (variável dependente) entre o grupo experimental e o de controlo, nos dois momentos de avaliação (pré e pós-teste), controlando a linguagem. Neste sentido, procedeu-se à verificação dos pressupostos para realização do teste, nomeadamente, a normalidade dos dados, a homogeneidade e finalmente a presença de esfericidade.

2. Resultados

Neste ponto são primeiramente apresentados os resultados descritivos das variáveis em estudo de acordo com os momentos em que foram mensuradas. Após esta análise descritiva, serão apresentados os dados referentes às diferentes dimensões da compreensão emocional, bem como os resultados relativos à análise inferencial utilizada para testar a hipótese deste estudo.

2.1. Análise descritiva das variáveis em estudo

No que respeita à análise descritiva dos resultados encontrados no presente estudo, foram calculadas as medidas básicas de tendência central e de dispersão. Seguidamente, a Tabela 2 e 3 apresentam os dados referentes à pontuação final da compreensão emocional no pré e no pós-teste, como também o resultado bruto da linguagem no pré e no pós-teste.

Tabela 2.

Medidas descritivas das variáveis em estudo no pré-teste.

| | Grupo Experimental (N=99) | | | | | Grupo de Controlo (N=54) | | | | |
|------------------------------|---------------------------|------------|------------|----------|-----------|--------------------------|------------|------------|----------|-----------|
| <i>Compreensão Emocional</i> | <i>N</i> | <i>Min</i> | <i>Máx</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>N</i> | <i>Min</i> | <i>Máx</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> |
| Pontuação Total | 99 | 58 | 81 | 72.92 | 3.822 | 54 | 65 | 84 | 77.56 | 4.003 |
| <i>Linguagem</i> | <i>N</i> | <i>Min</i> | <i>Máx</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>N</i> | <i>Min</i> | <i>Máx</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> |
| Resultado Bruto | 99 | 44 | 144 | 96.90 | 24.276 | 54 | 39 | 137 | 98.09 | 25.166 |

Tabela 3.

Medidas descritivas das variáveis em estudo no pós-teste.

| | Grupo Experimental (N=99) | | | | | Grupo de Controlo (N=54) | | | | |
|------------------------------|---------------------------|------------|------------|----------|-----------|--------------------------|------------|------------|----------|-----------|
| <i>Compreensão Emocional</i> | <i>N</i> | <i>Min</i> | <i>Máx</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>N</i> | <i>Min</i> | <i>Máx</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> |
| Pontuação Total | 99 | 80 | 84 | 83.84 | .634 | 54 | 70 | 84 | 78.89 | 2.988 |
| <i>Linguagem</i> | <i>N</i> | <i>Min</i> | <i>Máx</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>N</i> | <i>Min</i> | <i>Máx</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> |
| Resultado Bruto | 99 | 39 | 145 | 105.06 | 23.489 | 54 | 39 | 141 | 102.65 | 24.489 |

A Tabela 2 apresenta os resultados referentes ao momento de avaliação pré-teste, assim o GE é constituído por 99 participantes ($M = 72.92$; $DP = 3.822$), contrariamente ao GC que apresenta 54 participantes ($M = 77.56$; $DP = 4.003$), relativamente à compreensão emocional. No que se refere à linguagem, no pré-teste, o

GE é composto por 99 participantes ($M = 96.90$; $DP = 24.276$), enquanto o GC apresenta 54 participantes ($M = 98.09$; $DP = 25.166$).

Relativamente análise dos dados apresentados na Tabela 3 no momento de avaliação pós-teste, o GE apresenta 99 participantes ($M = 83.84$; $DP = .634$) e o GC apresenta 54 participantes ($M = 78.89$; $DP = 2.988$), na tarefa compreensão emocional. Por outro lado, na linguagem, pós-teste, o GE é composto por 54 participantes ($M = 105.06$; $DP = 23.489$) e o GC apresenta 54 participantes ($M = 102.65$; $DP = 24.489$).

2.2. Análise das correlações entre as dimensões da compreensão emocional

Visto a compreensão emocional ser composta por diferentes dimensões, testamos a possibilidade de elaborar um compósito da compreensão emocional, que descrevesse maiores competências a este nível. Para tal foram realizadas correlações entre as diferentes dimensões da compreensão emocional, através de coeficientes de correlações de *Pearson*.

Tabela 4.

Correlações entre as dimensões da compreensão emocional no pré-teste

| | Nomeação | Reconhecimento | Situações Típicas | Situações Atípicas |
|--------------------|----------|----------------|-------------------|--------------------|
| Nomeação | ---- | .405** | .345** | .165* |
| Reconhecimento | | ---- | .362** | .185* |
| Situações Típicas | | | ---- | .369** |
| Situações Atípicas | | | | ---- |

* $p < .05$ ** $p < .001$

Tabela 5.*Correlações entre as dimensões da compreensão emocional no pós-teste.*

| | Nomeação | Reconhecimento | Situações Típicas | Situações Atípicas |
|--------------------|----------|----------------|-------------------|--------------------|
| Nomeação | ---- | .351** | .651** | .454** |
| Reconhecimento | | ---- | .445** | .351** |
| Situações Típicas | | | ---- | .408** |
| Situações Atípicas | | | | ---- |

** $p < .001$

A análise dos dados apresentados na Tabela 4 permite-nos constatar que no momento de avaliação pré-teste, a dimensão nomeação correlaciona-se positivamente com o reconhecimento ($r = .405, p < .001$), com as situações típicas ($r = .345, p < .001$) e, com a dimensão situações atípicas ($r = .165, p = .04$). O reconhecimento das emoções correlaciona-se com as situações típicas ($r = .362, p < .001$), e com as situações atípicas ($r = .185, p = .02$). E entre a dimensão de situações típicas e situações atípicas ($r = .369, p < .001$). A Tabela 5 diz respeito ao pós-teste, sendo que verifica-se que a dimensão nomeação correlaciona-se com o reconhecimento das emoções ($r = .351, p < .001$), com as situações típicas ($r = .651, p < .001$) e também com as situações atípicas ($r = .454, p < .001$). Enquanto a dimensão reconhecimento correlaciona-se com situações típicas ($r = .445, p < .001$) e com as situações atípicas ($r = .351, p < .001$). E entre a dimensão situações típicas e situações atípicas ($r = .408, p < .001$). Deste modo, podemos verificar que todas as dimensões da compreensão emocional encontram-se correlacionadas entre si, nos diferentes momentos de avaliação. Neste sentido, nas análises posteriores, será utilizado o somatório da compreensão emocional.

2.3. Avaliação do impacto do programa de intervenção na CE

De maneira a avaliar o impacto do programa Círculo dos Sentimentos, na compreensão emocional, foi utilizada a ANOVA mista. De modo a confirmar a possibilidade de utilização deste procedimento estatístico no teste da hipótese de investigação, foram verificados de forma prévia os pressupostos para a realização deste teste relativamente às medidas de resultados principais. Neste sentido, a análise relativa à assimetria (*Skewness*) e à curtose (*Kurtosis*) da distribuição das variáveis em estudo, permitiu concluir que não estão cumpridos os critérios de normalidade em todas as variáveis em estudo. Tratando-se de um estudo cujo tamanho da amostra é elevado, os testes paramétricos podem ser utilizados, uma vez que a assimetria da distribuição não deverá interferir substancialmente nos resultados obtidos (Tabachnick & Fidell, 2007). Por sua vez, o pressuposto da homogeneidade das covariâncias, foi testado no box's test of Equality of Covariance Matrice, não foi cumprido ($M = 170.562$, $F(3, 341735,888) = 55.932$, $p < .001$). Relativamente à homogeneidade esta é calculada a partir do teste de Levene's, e verifica-se que este pressuposto está garantido para as variáveis, compreensão emocional pré-teste ($p > .05$) e para a linguagem pré-teste ($p > .05$), contudo a variável compreensão emocional pós-teste o pressuposto não se encontra cumprido ($p < .001$). Finalmente, não é possível obter conhecimento acerca do pressuposto esfericidade, uma vez que é necessário que existam três condições. Visto que no presente estudo, apenas existem duas (GE e o GC), este pressuposto é violado. Assim, será usada a ANOVA mista com correção de Greenhouse-Geisser.

Apesar de alguns pressupostos para a utilização da ANOVA mista serem violados, optou-se por utilizar este teste como procedimento estatístico, visto garantir a possibilidade de controlar todas as variáveis na mesma análise (Field, 2009). Neste

sentido, a ANOVA mista foi realizada para comparar as pontuações da compreensão emocional entre o grupo experimental e o de controlo, no pré e no pós-teste, controlando a linguagem, no pré-teste, para verificar o impacto desta competência na compreensão emocional.

Existe um efeito principal significativo do momento (do pré-teste para o pós-teste), $F(1, 151) = 442.165, p < .001, \eta^2 = .745$, com ambos os grupos, mostrando um aumento na compreensão emocional, como observado na Tabela 6. O principal efeito da comparação dos dois grupos indica que não existem diferenças significativas entre o grupo experimental e o de controlo, na compreensão emocional, $F(1, 151) = .136, p = .713, \eta^2 = .001$. Relativamente à interação entre o momento (pré-teste e pós-teste) e o grupo (GE e o GC) é dotada diferenças significativas $F(1, 151) = 270.642, p < .001, \eta^2 = .642$. Deste modo, é possível confirmar a hipótese de investigação, uma vez que o grupo experimental obteve um aumento na pontuação da compreensão emocional, demonstrando que existem diferenças significativas entre os momentos de avaliação no grupo experimental e no grupo de controlo. Concluindo que o programa Círculo dos Sentimentos teve um impacto significativo na compreensão emocional das crianças.

Os resultados indicaram, ainda, que não existe uma interação significativa entre a linguagem e o pré e pós-teste da compreensão emocional, $F(1, 150) = 3.527, p = .062, \eta^2 = .023$. Este resultado sugere que o controlo da variável linguagem não elimina o efeito, que a implementação do programa Círculo dos Sentimentos aumenta a promoção da compreensão emocional. Quanto ao efeito principal da comparação dos dois grupos relativamente à linguagem, foi significativo, $F(1, 150) = 8.790, p < .001, \eta^2 = .055$, sugerindo que as crianças com melhor linguagem também apresentam melhor compreensão emocional. Neste sentido, é possível apurar que apesar das crianças com melhor linguagem demonstrarem melhor compreensão emocional, não existe um

impacto significativo da variável linguagem nos resultados do programa ao nível compreensão emocional.

Globalmente os resultados apresentados com este procedimento estatístico, comprovam que o programa Círculo dos Sentimentos melhora a compreensão emocional. Demonstrando que os grupos beneficiariam da intervenção realizada, uma vez que a implementação do programa Círculo dos Sentimentos evidência um aumento na promoção das capacidades das crianças para compreender emoções, sendo que o controlo da variável linguagem não elimina este efeito.

Tabela 6.

Análise descritivas da compreensão emocional para os dois grupos nos dois momentos de avaliação

| Pré/ Pós-teste | | | | | | |
|------------------------------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|
| <i>Compreensão Emocional</i> | GE | | | GC | | |
| | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> |
| Pré-teste | 99 | 72.92 | 3.822 | 54 | 77.56 | 4.003 |
| Pós-teste | 99 | 83.84 | .634 | 54 | 78.89 | 2.988 |

De seguida apresenta-se o gráfico relativo à interação entre o momento (pré e pós-teste) e os grupos (GE e o GC) na compreensão emocional.

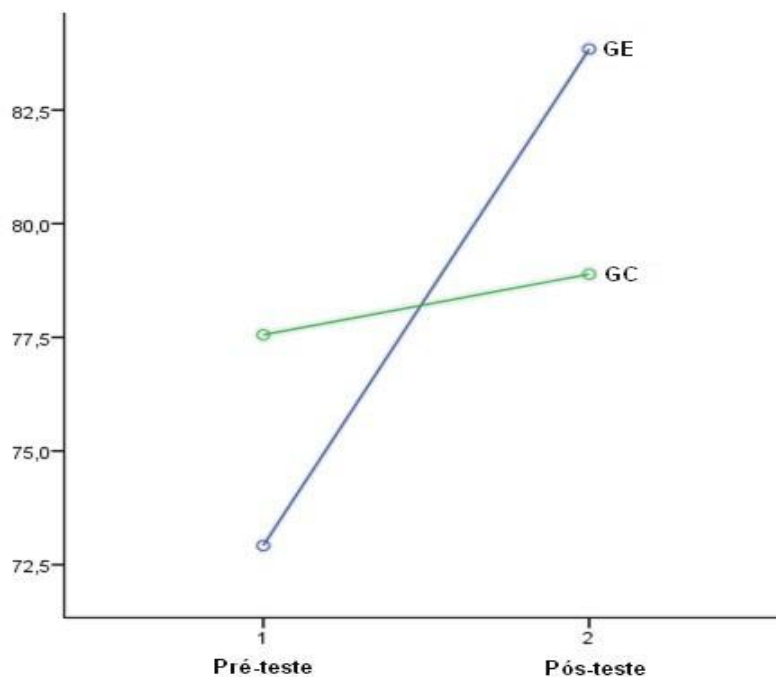


Figura 1. Interação entre os momentos e os grupos na compreensão emocional.

3. Discussão dos resultados

Este estudo teve como objetivo geral, avaliar a eficácia de um programa de competências emocionais e sociais em crianças em idade pré-escolar, na promoção da compreensão emocional.

Os resultados do presente estudo indicam que a promoção de competências sócioemocionais através do programa *Círculo dos Sentimentos* terá sido eficaz no aumento da compreensão emocional. Deste modo, os resultados registam mudanças significativas do momento de avaliação (pré-teste para o pós-teste), com os grupos inseridos no estudo, relativamente à capacidade das crianças compreenderem emoções. Tendo a interação entre os momentos (pré e o pós-teste) e o grupo experimental e o grupo de controlo, dotada de diferenças significativas. Assim, os resultados obtidos

confirmam que a adaptação do programa PATHS teve um impacto na compreensão emocional das crianças com idade pré-escolar.

Efetivamente, estudos sobre a eficácia do PATHS, salientam uma melhoria nas competências das crianças em diversos níveis, nomeadamente na compreensão emocional (Domitrovich et al., 2004; Nelson et al., 2003). O presente estudo demonstra que intervenções focalizadas nas crianças ao nível da compreensão emocional podem obter resultados positivos, corroborando assim com os resultados promissores relativos à eficácia do programa PATHS apresentados pela literatura (Domitrovich et al., 2007).

No estudo de Domitrovich e seus colaboradores (2007), com o objetivo de avaliar a eficácia do PATHS, mais especificamente, as competências de compreensão emocional, com uma amostra de 20 turmas (10 turmas de intervenção e 10 turmas de controlo), tendo sido implementado por período de nove meses de intervenção. Os resultados foram promissores com aplicação dos professores, uma vez que as crianças incluídas na intervenção aumentavam as suas competências (e.g. compreensão emocional), contrariamente às crianças que não tinham acesso ao PATHS. Neste sentido, percebeu-se que aplicação do programa *Círculo dos Sentimentos*, por psicóloga beneficia também da promoção de competências sócioemocionais, particularmente ao nível da compreensão emocional. Uma vez que estudos relativos à eficácia do programa PATHS, demonstram que aplicação no programa no pré-escolar é maioritariamente realizada por professores (Greenberg, 2006; Riggs et al., 2006). Assim, investigação demonstra que as crianças aumentam as capacidades avaliadas, como por exemplo, a compreensão emocional (Domitrovich et al., 2007; Nix et al., 2013), corroborando com os resultados da nossa investigação. O estudo de Bierman e seus colaboradores (2008), referentes ao PATHS, demonstrou resultados positivos nos níveis de competências sócioemocionais, nomeadamente na compreensão emocional, tratando-se de uma

intervenção de prontidão escolar, com crianças de 4 anos de idade, economicamente desfavorecidas, ao longo de um ano. Para além da implementação do programa, como currículo da sala de aula e atividades de extensão, aplicados pelos professores, as crianças obtiveram intervenção também ao nível de competências de alfabetização e componentes linguísticas, concluindo que os efeitos na compreensão emocional não se devem exclusivamente à aplicação do programa. Por sua vez, no nosso estudo procurou-se testar a eficácia do programa *Círculo dos Sentimentos*, na promoção das capacidades das crianças para compreender emoções, tendo sido apenas controlado a variável linguagem.

Deste modo, os resultados do presente estudo confirmam a investigação acerca da relação entre a linguagem e compreensão emocional, quando dotada uma comparação dos dois grupos (GE e o GC) relativamente à linguagem. Corroborando assim com a literatura, que considera que a linguagem é uma das características fundamentais para o desenvolvimento da compreensão emocional (Ornaghi & Grazzani, 2013; Ornaghi, Brockmeier, & Gravazzi, 2011; Pons et al., 2003). No entanto, no presente estudo a interação entre a linguagem e pré e o pós-teste da compreensão emocional, sugerem que o controlo da linguagem não elimina o efeito que aplicação do programa *Círculo dos Sentimentos* aumenta a promoção da compreensão emocional.

Deste modo, conclui-se, que os resultados do nosso estudo comprovam que a promoção do programa de intervenção melhora a competência da compreensão emocional das crianças, sendo que o controlo da linguagem, não elimina o efeito do impacto do programa *Círculo dos Sentimentos*, relativamente à compreensão emocional. Contudo, apesar de alguns dos dados obtidos nesta investigação serem também encontrados em estudos anteriores, devem ser interpretados com precaução, carecendo de mais estudo com amostras mais significativas.

4. Conclusão

A título de conclusão, o presente estudo demonstrou uma eficácia significativa do programa de promoção de competências emocionais e sociais em crianças em idade pré-escolar, na promoção da compreensão emocional da amostra em estudo. Tendo em conta o controlo da linguagem, podemos referir que esta variável não elimina o efeito da eficácia do programa *Círculo dos Sentimentos* ao nível da compreensão emocional. É importante salientar, que o programa *Círculo dos Sentimentos* demonstrou resultados positivos, mesmo com o tempo reduzido de sessões de intervenção e a aplicação ter sido realizada por entidades externas às escolas, psicólogas. Neste sentido, espera-se que os resultados deste estudo contribuam para amplificar a implementação de programas de promoção de competências emocionais e sociais em crianças em idade pré-escolar e especialmente, de promoção da compreensão emocional, adaptado às características das crianças portuguesas, como o *Círculo dos Sentimentos*.

O presente estudo demonstra algumas limitações que se prendem especialmente com a utilização de uma estratégia de amostragem por conveniência, limitativa da representatividade da amostra na população portuguesa. Futuramente sugere-se que estudos semelhantes ao presente apostem em estratégias criativas de adesão das crianças e dos pais, como também dos educadores ao programa *Círculo dos Sentimentos*, conduzindo a uma amostra desejavelmente representativa da população de crianças portuguesas. Contudo, seria também interessante saber o que as crianças retiveram da aplicação do programa e como se sentiram. Analogamente, poderíamos realizar uma última sessão sintetizadora do conteúdo das emoções, de modo a consolidar os conhecimentos adquiridos e ajudar as crianças ajusta-los cognitivamente e emocionalmente. É igualmente relevante salientar que o programa *Círculo dos*

Sentimentos precisa de ser validado junto de vários e variados grupos-alvo, de forma a averiguarmos de facto a sua eficácia, relativamente à compreensão emocional.

Para tal, sugere-se que o programa *Círculo dos Sentimentos* seja divulgado junto das associações de pais ou nos websites das escolas interessadas, através de vídeos promocionais e de sensibilização para a importância de promoção de competências sócioemocionais, mais precisamente, de compreensão emocional, como forma de o integrar como plano voluntário do contexto pré-escolar. Igualmente pertinente seria a inclusão de diferentes medidas de avaliação da compreensão emocional, no sentido de perceber se o programa mantém a sua eficácia na promoção da compreensão emocional.

Referências bibliográficas

- Albanese, O., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Fiorilli, C., & Pons, F. (2010). Emotion comprehension: The impact of nonverbal intelligence. *The Journal of Genetic Psychology, 171*(2), 101–15. doi: 10.1080/00221320903548084
- Ackerman, B. P., & Izard, C. E. (2004). Emotion Cognition in Children and adolescents: Introduction to the special issue. *Journal of Experimental Child Psychology, 89*(4), 271-275. doi: 10.106/j.jecp.2004.08.003
- Aznar, A., & Tenenbaum, H. R. (2013). Spanish parents' emotion talk and their children's understanding of emotion. *Frontiers in Psychology, 4*, 1-11. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00670
- Barbu, S., Cabanes, G., & Maner-Idrissi, G. (2011). Boys and girls on the playground: sex differences in social development are not stable across early childhood. *Plos One, 6*(1), 1-7. doi: 10.1371/journal.pone.0016407
- Benson, J. E., Sabbagh, M. A., Carlson, S. M., & Zelazo, P. D. (2013). Individual differences in executive functioning predict preschoolers' improvement from theory-of-mind training. *Developmental Psychology, 49*(9), 1615–1627. doi: 10.1037/a0031056
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M.T., Blair, C., & Domitrovich, C.E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Star REDI Program. *Development and Psychopathology, 20*, 821-843.
- Brestan, E. V., Eyberg, S. M., Boggs, S. R., & Algina, J. (1997). Parent–child interaction therapy: Parent's perceptions of untreated siblings. *Child and Family Behavior Therapy, 19*(3), 13–28.

- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child Development, 57*, 529-548.
- Bullock, M., & Russell, J. A. (1986). Concepts of emotion in developmental psychology. In C. E. Izard & P. B. Read (Eds.), *Measuring emotions in infants and children* (Vol. 2, pp. 203-237). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Carlson, S. M., Koenig, M. A., & Harms, M. B. (2013). Theory of mind. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science, 4*(4), 391–402. doi: 10.1002/wcs.1232
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *The development of children* (4th Edition). New York: Worth Publishers.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development, 75*, 317–333.
- Colwell, M. J., & Hart, S. (2006). Emotion framing: Does it relate to children's emotion knowledge and social behavior? *Early Child Development and Care, 176*(6), 591-603. doi: 10.1080/03004430500147367.
- De Rosnay, M., Pons, F., Harris, P. L., & Morrell, J. M. B. (2004). A lag between understanding false belief and emotion attribution in young children: Relationships with linguistic ability and mothers' mental-state language. *British Journal of Developmental Psychology, 22*(2), 197–218. doi: 10.1348/026151004323044573
- De Rosnay, M., & Harris, P. L. (2002). Individual differences in children's understanding of emotion: The roles of attachment and language. *Attachment & Human Development, 4*(1), 39-54. doi: 10.1080/1461673021012313 9.

- De Sonneville, L. M. J., Verschoor, C. A., Njokitjien, C., Veld, V. O., Toorenaar, N., & Vranken, M. (2002). Facial identity and facial emotions: Speed, accuracy, and processing strategies in children and adults. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, *24*(2), 200-213.
- 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 & Behavior*, *11*(1), 1-48.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Selfregulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & Emotion*, *26*(4), 667-79. doi: 10.1080/02699931.2011.602049
- Denham, S. A., Bassett, H. H. & Wyatt, T. M. (2010). Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence. In A. Kennedy Root & S. Denham (Eds.), *The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *128*, 29-49. San Francisco: Jossey-Bass.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, *74*(1), 238-256.
- Denham, S. A., & Couchoud, E. (1990). Young preschoolers understanding of emotions. *Child Study Journal*, *20*, 171-192.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving Young

- Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool "PATHS" Curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-77. doi: 10.1007/s10935-007-0081-0
- Domitrovich, C.E., Greenberg, M.T., Kusché, C. A., & Cortes, R.C. (2004). *Preschool/Kindergarten. Instructor's Manual*. Channing Bete Company.
- Dobrin, N., & Kállay, É. (2013). The investigations of the short-term effects of a primary prevention program targeting the development of emotional and social competencies in preschoolers. *Cognition, Brain & Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 17(1), 15-34.
- Dunn, J. (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*. UK: Blackwell Publishing.
- Dunn, J., Brown, J. & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of other's emotions. *Developmental Psychology*, 27(3), 448-455.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised: Form M*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Dunn, J., & Hughes, C. (1998). Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognition and Emotion*, 12(2), 171-190.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (3.^a Edição). London: Sage.
- Fife-Schaw, C. (2006). Levels of Measurement. In G. M. Breakwell, S. Hammond, C. Fife-Schaw, & J.A. Smith (Eds), *Research Methods in Psychology* (3thEd.). London: Sage.
- Fivush, R., & Kuebli, J., & Clubb, P. A. (1992). The structure of events and event representations: A developmental analysis. *Child Development*, 63, 188-201.

- Fivush, R., & Slackman, E. (1986). The acquisition and development of scripts. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development* (pp. 71-96). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fivush, R., & Wang, Q. (2005). Emotion talk in mother-child conversations of the shared past: The effects of culture, gender, and event valence. *Journal of Cognition and Development, 6*(4), 489-506.
- Flavell, J. H., & Miller, P. H. (1998). Social cognition. In D. Kuhn, & R. S. Siegler, *Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language* (5th ed., Vol. 2, pp. 851-898). New York: John Wiley & Sons.
- Frith, U. (1989). *Autism: explaining the enigma*. Oxford, England: Blackwell Publishers.
- Gordon, S. L. (1989). The socialization of children's emotions. In C. Saarni, & P. Harris (Eds), *Children's understanding of emotions*. UK: Cambridge University Press.
- Gosselin, P. (2005). Le décodage de l'expression faciale des émotions au cours de l'enfance. *Canadian Psychology/ Psychologie Canadienne, 46*(3), 126-138.
- Greenberg, M. T. (2006). Promoting Resilience in Children and Youth: Preventive Interventions and Their Interface with Neuroscience. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*, 139-150. doi: 10.1196/annals.1376.013
- Harris, P. L. (2008). Children's understanding of emotion. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of Emotion* (3rd ed., pp. 320-331). New York, NY: Guilford Press.
- Harris, P. L., & Saarni, C. E. (1989). Children's understanding of emotion: An introduction. In C. E. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp.3.-24). Cambridge: Cambridge University Press.

- Howes, C. (2009). Friendship in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 180-194). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Hughes, C., Dunn, J., & White, A. (1998). Trick or treat?: Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in “hard-to-manage” preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *39*(7), 981-994.
- Izard, C. E., Fine, S., Mostow, A., Trentacosta, C., & Campbell, J. (2002). Emotion processes in normal and abnormal development and preventive intervention. *Development and Psychopathology*, *14*, 761-787.
- Izard, C. E., Fine, S. E., Schultz, D., Mostow, A. J., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, *12*(1), 18-23.
- Izard, C. C., Trentacosta, C. J., King, K. A., & Mostow, A. J. (2004). An emotion-based prevention program for Head Start Children. *Early Education and Development*, *15*, 407-422.
- Kam, C.M., Greenberg, M.T., & Kusché, C.A. (2004). Sustained effects of the PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *12*(2), 66-78.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, *25*(3), 343-354.
- Lazarus, R. S. (2005). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, *74* (1), 9-46.
- Laghi, F., Baiocco, R., Norcia, A. D., Cannoni, E., Baumgartner, E., & Bombi, A. S. (2014). Emotion understanding, pictorial representations of friendship and

- reciprocity in school- ages children. *Cognition and Emotion*, 28(7), 1338-1346.
doi: 10.1080/02699931.2014.881779
- Lundahl, B., Risser, H. J., & Lovejoy, M. C. (2006). A meta-analysis of parent training: Moderators and follow-up effects. *Clinical Psychology Review*, 26, 86–104.
doi:10.1016/j.cpr.2005.07.004.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de Dados Quantitativos com Recurso ao IBM SPSS. Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Maliken, A. C., & Katz, L. F. (2013). Exploring the impact of parental psychopathology and emotion regulation on evidence-based parenting interventions: A transdiagnostic approach to improving treatment effectiveness. *Clinical Child Family Psychology Review*, 16, 173-186. doi: 10.1007/s10567-013-0132-4
- Martins, E. C., Osório, A., Veríssimo, M., & Martins, C. (2014). Emotion understanding in preschool children: The role of executive functions. *International Journal of Behavioral Development*, 1-10. doi: 10.1177/0165025414556096
- Maló-Machado, P., Veríssimo, M., M., & Denham S. (2006). Adaptação Portuguesa do Teste do Conhecimento das Emoções. Lisboa: ISPA-IU.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 3(26), 463-478.
- 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.
- Morris, C. A., Denham, S. A., Bassett, H. H., & Curby, T. W. (2013). Relations Among

- Teachers' Emotion Socialization Beliefs and Practices and Preschoolers' Emotional Competence. *Early Education and Development*, 24(7), 979-999. doi: 10.1080/10409289.2013.825186
- Morris, P., Millenky, M., Raver, C. C., & Jones, S. M. (2013). Does a Preschool Social and Emotional Learning Intervention Pay Off for Classroom Instruction and Children's Behavior and Academic Skills? Evidence From the Foundations of Learning Project. *Early Education and Development*, 24(7), 1020-1042. doi: 10.1080/10409289.2013.825187
- Montirosso, R., Peverelli, M., Frigerio, E., Crespi, M., & Borgatti, R. (2010). The development of dynamic facial expression recognition at different intensities in 4- to 18-year-olds. *Social Development*, 19(1), 71-92. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00527.x
- Monteiro, L., Veríssimo, M., Santos, A. J., & Vaughan, B. E. (2008). Envolvimento paterno e organização dos comportamentos de base segura das crianças em famílias portuguesas. *Análise Psicológica*, 28(3), 395-409.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press.
- Nelson, G., Westhues, A., & MacLeod, J. (2003). A meta-analysis of longitudinal research on preschool prevention programs for children. *Prevention & Treatment*, 6. doi: 10.1037/1522-3736.6.1.631a
- Niedenthal, P. M. (2008). Emotion concepts. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *The Handbook of emotions* (3rd.ed., pp. 587-600). New York: The Guildford Press.
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., & Gill, S. (2013). Promoting Children's Social-Emotional Skills in Preschool Can Enhance Academic and Behavioral

- Functioning in Kindergarten: Findings From Head Start REDI. *Early Education and Development*, 24(7), 1000-1019. doi: 10.1080/10409289.2013.825565
- Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Gavazzi, I. G. (2011). The role of language games in children's understanding of mental states: A training study. *Journal of Cognition and Development*, 12(2), 239–259. doi: 10.1080/15248372.2011.563487
- Ornaghi, V., & Grazzani, I. (2013). The relationship between emotional-state language and emotion understanding: A study with school-age children. *Cognition & Emotion*, 27(2), 356–366. doi: 10.1080/02699931.2012.711745
- O'Brien, M., Weaver, J. M., Nelson, J. A., Calkins, S. D., Leerkes, E. M., & Marcovitch, S. (2011). Longitudinal associations between children's understanding of emotions and theory of mind. *Cognition & Emotion*, 25(6), 1074–1086. doi: 10.1080/02699931.2010.518417
- Parker, A. E., Mathis, E. T., & Kupersmidt, J. B. (2013). How Is This Child Feeling? Preschool- Aged Children's Ability to Recognize Emotion in Faces and Body Poses. *Early Education and Development*, 24(2), 188-211. doi: 10.1080/10409289.2012.657536
- Pons, F., Harris, P., & Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152. doi: 10.1080/17405620344000022
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(4), 347–353. doi: 10.1111/1467-9450.00354
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2006). Family emotional climate, attachment security and young children's emotion knowledge in a high risk sample. *British*

Journal of Developmental Psychology, 24, 89-104. doi:
10.1348/026151005X70427

- Reinas, F. I. P. (2011). *Avaliação de um programa de promoção de competências sócio-emocionais. Análise de processo dos incidentes críticos negativos*. (Tese de Mestrado). Retirado do Repositório da Universidade de Lisboa.
- Riggs, N. R., Greenberg, M. T., Kusché, C. A., & Pentz, M. A. (2006). The meditational role of neurocognition in the behavioral outcome of a social emotional prevention program in elementary school students. Effect of the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 7(1), 91-102. doi: 10.1007/s11121-005-0022-1
- 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. doi: 10.1002/icd.391
- Rubin, K. H., Coplan, R., Chen, X., Buskirk, A. A., & Wojslawowicz, J. C. (2005). Peer relationships in childhood. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology: An advanced textbook*, (5th ed., pp. 469-512). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. The Guilford series on social and emotional development. New York, NY, Us: The Guildford Press.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2006). Emotional development: Action, communication, and understanding. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., Vol. 3, pp. 226-299). New York: John Wiley & Sons.
- Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., & Turner, K. M. (2003). Theoretical, scientific and clinical foundations of the triple P-positive parenting program: A population

- approach to the promotion of parenting competence. *Parenting Research and Practice Monograph, 1*, 1–24.
- Schultz, D., Izard, C.E., & Ackerman, B.P. (2000). Children's anger attribution bias: Relations to family environment and social adjustment. *Social Development, 9*(3), 284-301.
- Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: Infância e adolescência*. Sao Paulo: Thomson.
- Silva, M. A. (2010). *Vocabulário receptivo em idade pré-escolar: Estudo exploratório de adaptação do PPVT-4 para o Português Europeu* (Tese de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Slackman, E. A., Hudson, J. A., & Fivush, R. (1986). Actions, actors, links and goals: The structure of children's event representation. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development* (pp. 47-69). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sullivan, M. W., Bennett, D. S., Carpenter, K., & Lewis, M. (2008). Emotion knowledge in young neglected children. *Child Maltreatment, 13*(3), 301–306. doi: 10.1177/1077559507313725
- Sroufe, I. A. (1995). Emotional development: *The organization of emotional life in the early years*. New York: Cambridge University Press.
- Székely, E., Tiemeier, H., Arends, L. R., Jaddoe, V. W. V., Hofman, A., Verhulst, F. C., & Herba, C. M. (2011). Recognition of facial expressions of emotions by 3-year-olds. *Emotion, 11*(2), 425-35. doi: 10.1037/a0022587
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th Ed.). Boston: Pearson Education Inc.

- Thompson, R. A. (1987). Empathy and emotional understanding: The early development of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds), *Empathy and its development* (pp. 119-143). New York: Cambridge University Press.
- Tracy, J. L. & Randles, D. (2011). Four Models of Basic Emotions: A Review of Ekman and Cordaro, Izard, Levenson, and Panksepp and Watt. *Emotion Review*, 4, 397-405. doi: 10.1177/1754073911410747
- Walden, T. A., & Field, T. M. (1982). Discrimination of facial expressions by preschool children. *Child Development*, 53, 1312-1319.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655-684.
- Webster-Stratton, C., & Reid, J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children: The foundation for early school readiness and success. *Infants and Young Children*, 17, 96–113.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 33(1), 105-124.
- Widen, S. C. (2013). Children's Interpretation of Facial Expressions: The Long Path from Valence-Based to Specific Discrete Categories. *Emotion Review*, 5(1), 72-77. doi: 10.1177/1754073912451492
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology*, 39(1), 114-128.
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2008). Young children's understanding of others' emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Janes, & L. F. Barrett (Eds.) *Handbook of Emotion* (pp. 348-363). New York, NY: Guilford Press.

- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2010). Children's scripts for social emotions: Causes and consequences are more central than are facial expressions. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(3), 565–581. doi: 10.1348/026151009X457550d
- Wilson, K. R., Havighurst, S. S., & Harley, A. E. (2012). Tuning in to kids: An effectiveness trial of a parenting program targeting emotion socialization of preschoolers. *Journal of Family Psychology*, 26, 56-65. doi: 10.1037/a0026480

Anexos

Anexo 1

Cartas informativas

Caro Docente,

É com muito gosto que o/a convidamos a participar no Projeto **Maia a Ouvir as Emoções**, uma iniciativa conjunta da Divisão de Educação | Saúde da Câmara Municipal da Maia com o Instituto Universitário da Maia (ISMAI) que vai acompanhar o seu/sua educando/a ao longo deste ano letivo.

Este projeto tem o objetivo de potenciar a saúde mental das crianças do Concelho através de sessões lúdicas a decorrer na respetiva sala do jardim-de-infância, focando os seguintes conteúdos:

- Competências sociais;
- Capacidade para compreender e comunicar emoções de forma positiva;
- Autocontrolo e regulação de emoções.

E porquê investir nas Emoções?

As emoções influenciam a forma como interagimos com os outros e como aproveitamos as oportunidades de aprendizagem, em qualquer contexto. No caso das crianças, uma melhor capacidade para regular as emoções vai potenciar o seu desenvolvimento global, ou seja, a nível social, comportamental e cognitivo. Neste sentido, com a implementação deste projeto pretende-se melhorar: o comportamento da criança e da sua capacidade para cumprir instruções, a qualidade da relação com os educadores/professores, pais e pares, e o futuro aproveitamento escolar.

O que inclui o projeto?

O projeto consiste em 5 sessões de formação com a turma, em grupo, a decorrerem na sala do jardim-de-infância e 3 sessões de avaliação individuais (pré e pós formação). As sessões vão ser implementadas ao longo deste ano letivo (2014/2015) e por técnicas licenciadas em Psicologia, Maria da Graça Bessa e Nídia Correia.

Fases:

FASE 1: Pré-formação

- ✓ cada criança vai ser avaliada individualmente ao nível das diferentes competências abordadas:
 - ✓ controlo do comportamento;
 - ✓ regulação emocional;
 - ✓ compreensão das emoções.
- ✓ A avaliação é feita através de jogos, histórias e fantoches.
- ✓ Os pais vão receber informação sobre os conteúdos das sessões ao longo do programa, bem como as educadoras.

FASE 2: Sessões de formação

- ✓ As sessões de formação são em grupo na sala de jardim-de-infância.
- ✓ Realizadas com recurso a atividades lúdicas, a fantoches de animais e histórias adequadas à idade das crianças.
- ✓ A educadora e a auxiliar de educação deverão estar presentes de modo a apoiar o desenrolar das mesmas.

FASE 3: Pós-formação:

- ✓ Realiza-se com o intuito de perceber se o programa atingiu os objetivos de melhoria das competências promovidas e avaliadas, repetindo os mesmos procedimentos da avaliação pré-formação.

O projeto implica ainda a colaboração dos pais e das educadoras no preenchimento de alguns questionários aquando das sessões pré e pós-formação.

É de salientar que as sessões de avaliação pré e pós-formação vão ser filmadas para a análise dos resultados. As sessões de formação não vão ser filmadas. A confidencialidade dos dados identificativos da criança, família e jardim-de-infância está assegurada. Para tal, o nome da criança vai ser substituído por um número e as filmagens vão ser arquivadas num disco externo a ser mantido no ISMAI, ao qual só vão ter acesso investigadores do Projeto obrigados a **sigilo profissional**.

A autorização da participação do/a seu/sua educando/a no programa é feita através da assinatura deste documento e respetiva entrega à educadora do/a seu/sua filho/a.

A sua colaboração neste Projeto é fundamental.

Ajude-nos a investir na saúde presente e futura do/a seu/sua educando/a!

Eu, _____ (Encarregado de Educação)
autorizo o/a meu/minha educando/a _____ (nome)
a participar no Projeto *Maia a Ouvir as Emoções*.

_/ /

Data

Assinatura

Contacto (Telemóvel/email): _____

Contactos | Em caso de dúvidas queira p.f. contactar-nos para:

Câmara Municipal da Maia: 229408600 (ext: 8577), Divisão de Educação | Saúde
Piso 16º, Dra. Nair Rocha | E-mail: gabinete.saude@cm-maia.pt

PROGRAMA MUNICIPAL DE SAÚDE ESCOLAR



Projeto Psicologia

*Maia a ouvir as
emoções*

Colabore connosco

Ano letivo 2014/2015

Caro Encarregado/a de Educação,

É com muito gosto que o/a convidamos a participar no Projeto **Maia a Ouvir as Emoções**, uma iniciativa conjunta da Divisão de Educação | Saúde da Câmara Municipal da Maia com o Instituto Universitário da Maia (ISMAI) que vai acompanhar o seu/sua educando/a ao longo deste ano letivo.

Este projeto tem o objetivo de potenciar a saúde mental das crianças do Concelho através de sessões lúdicas a decorrer na respetiva sala do Jardim-de-infância, focando os seguintes conteúdos:

- Competências sociais;
- Capacidade para compreender e comunicar emoções de forma positiva;
- Autocontrolo e regulação de emoções.

E porquê investir nas Emoções?

As emoções influenciam a forma como interagimos com os outros e como aproveitamos as oportunidades de aprendizagem, em qualquer contexto. No caso das crianças, uma melhor capacidade para regular as emoções vai potenciar o seu desenvolvimento global, ou seja, a nível social, comportamental e cognitivo. Neste sentido, com a implementação deste projeto pretende-se melhorar: o comportamento da criança e da sua capacidade para cumprir instruções, a qualidade da relação com os educadores/professores, pais e pares, e o futuro aproveitamento escolar.

O que inclui o projeto?

O projeto consiste em 5 sessões de formação com a turma, em grupo, a decorrerem na sala do jardim-de-infância e 3 sessões de avaliação individuais (pré e pós formação). As sessões vão ser implementadas ao longo deste ano letivo (2014/2015) e por técnicas licenciadas em Psicologia, Graça Bessa e Nídia Correia.

Fases:

FASE 1: Pré-formação

✓ cada criança vai ser avaliada individualmente ao nível das diferentes competências abordadas:

- ✓ controlo do comportamento;
 - ✓ regulação emocional;
 - ✓ compreensão das emoções.
- ✓ A avaliação é feita através de jogos, histórias e fantoches.
- ✓ Os pais vão receber informação sobre os conteúdos das sessões ao longo do programa, bem como as educadoras.

FASE 2: Sessões de formação

- ✓ As sessões de formação são em grupo na sala de jardim-de-infância.
- ✓ Realizadas com recurso a atividades lúdicas, a fantoches de animais e histórias adequadas à idade das crianças.
- ✓ A educadora e a auxiliar de educação deverão estar presentes de modo a apoiar o desenrolar das mesmas.

FASE 3: Pós-formação:

- ✓ Realiza-se com o intuito de perceber se o programa atingiu os objetivos de melhoria das competências promovidas e avaliadas, repetindo os mesmos procedimentos da avaliação pré-formação.

O projeto implica ainda a colaboração dos pais e das educadoras no preenchimento de alguns questionários aquando das sessões pré e pós-formação.

É de salientar que as sessões de avaliação pré e pós-formação vão ser filmadas para a análise dos resultados. As sessões de formação não vão ser filmadas. A confidencialidade dos dados identificativos da criança, família e jardim-de-infância está assegurada. Para tal, o nome da criança vai ser substituído por um número e as imagens vão ser arquivadas num disco externo a ser mantido no ISMAI, ao qual só vão ter acesso investigadores do **Projeto obrigados a sigilo profissional**.

Relativamente à calendarização das sessões, prevê-se o início das sessões de avaliação para Janeiro com término possível em Fevereiro. Depois desta fase completada, vamos dar início às sessões de formação com uma periodicidade semanal em datas a serem fornecidas em cronograma, enviado pelo Departamento de Saúde.

O seu apoio neste projeto é não só uma mais-valia, é essencial.

Ajude-nos a investir na saúde presente e futura das crianças do concelho!

Contactos | Em caso de dúvidas queira p.f. contactar-nos para:

Câmara Municipal da Maia: 229408600 (ext: 8577), Divisão de Educação | Saúde
Piso 16º, Dra. Nair Rocha | E-mail: gabinete.saude@cm-maia.pt

PROGRAMA MUNICIPAL DE SAÚDE ESCOLAR



Projeto Psicologia

*Maia a ouvir as
emoções*

Colabore connosco

Ano letivo 2014/2015

Caro Docente,

É com muito gosto que o/a convidamos a participar no Projeto *Maia a Ouvir as Emoções*, uma iniciativa conjunta da Divisão de Educação | Saúde da Câmara Municipal da Maia com o Instituto Universitário da Maia (ISMAI) que vai acompanhar o seu/sua educando/a ao longo deste ano letivo.

Este projeto tem o objetivo de potenciar a saúde mental das crianças do Concelho através de sessões lúdicas a decorrer na respetiva sala do jardim-de-infância, focando os seguintes conteúdos:

- Competências sociais;
- Capacidade para compreender e comunicar emoções de forma positiva;
- Autocontrolo e regulação de emoções.

E porquê investir nas Emoções?

As emoções influenciam a forma como interagimos com os outros e como aproveitamos as oportunidades de aprendizagem, em qualquer contexto. No caso das crianças, uma melhor capacidade para regular as emoções vai potenciar o seu desenvolvimento global, ou seja, a nível social, comportamental e cognitivo. Neste sentido, com a implementação deste projeto pretende-se melhorar: o comportamento da criança e da sua capacidade para cumprir instruções, a qualidade da relação com os educadores/professores, pais e pares, e o futuro aproveitamento escolar.

Como implementar o projeto na sua turma?

O projeto consiste em **5 sessões de formação** com a turma, em grupo, a decorrerem na sala do jardim-de-infância e 2 sessões de avaliação individuais (pré e pós formação). As sessões vão ser implementadas ao longo deste ano letivo (2014/2015) e por técnicas licenciadas em Psicologia, Graça Bessa e Nídia Correia.

Fases:

FASE 1: Pré-formação

✓ Cada criança vai ser avaliada, individualmente, ao nível das diferentes competências abordadas:

- ✓ controlo do comportamento;
- ✓ regulação emocional;
- ✓ compreensão das emoções.
- ✓ A avaliação é feita através de jogos, histórias e fantoches.
- ✓ Os pais vão receber informação sobre os conteúdos das sessões ao longo do programa, bem como as educadoras envolvidas no projeto.

FASE 2: Sessões de formação

- ✓ As sessões de formação serão em grupo, na sala de jardim-de-infância.
- ✓ As sessões serão realizadas com recurso a atividades lúdicas: fantoches de animais e histórias adequadas à idade das crianças.
- ✓ A educadora e a auxiliar de educação deverão estar presentes de modo a apoiar o desenrolar das mesmas.

FASE 3: Pós-formação:

- ✓ Realiza-se com o intuito de perceber se o programa atingiu os objetivos de melhoria das competências promovidas e avaliadas, repetindo-se os mesmos procedimentos da avaliação pré-formação.

Anexo 2

Questionário sociodemográfico

--

Questionário Sociodemográfico
(a preencher pelo encarregado de educação)
Criança_____

Idade: ____ anos

Sexo: Masculino Feminino

Ano de Escolaridade: _____

Idade com que entrou na escola: _____

Atividade favorita: _____

Atividade que menos gosta: _____

Agregado familiar?

Pai Mãe Avós Irmãos – Quantos _____

Idades_

Outros : _____

Problemas de Saúde (Se tiver algum/uns problema/s de saúde, indique qual ou quais):

Pai

Idade: ____ anos

Situação profissional atual:

Estudante Trabalhador Profissão:

Desempregado Reformado

Habilitações literárias:

Sem escolaridade 1º Ciclo (4º ano) incompleto 1º Ciclo (4º ano)

2º / 3ºCiclo (6º/9º ano) Secundário (12º ano)

Licenciatura

Mestrado Doutoramento

Agregado familiar?

Pai Mãe Filhos (Idades) _____

Outros: _____

Problemas de Saúde (Se tiver algum/uns problema/s de saúde, indique qual ou quais):

Mãe

Idade: _____

Situação profissional atual:

Estudante Trabalhador Profissão: _____

Desempregado Reformado

Habilitações Literárias:

Sem escolaridade 1º Ciclo (4º ano) incompleto

1º Ciclo (4º ano) 2º / 3ºCiclo (6º/9º ano)

Secundário (12º ano) Licenciatura Mestrado

Doutoramento

Agregado familiar?

Pai Mãe Filhos (Idades) _____

Outros: _____

Problemas de Saúde (Se tiver algum/uns problema/s de saúde, indique qual ou quais):
