



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carine Monteiro Pinto

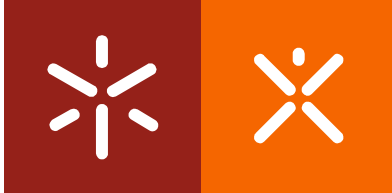
**RELAÇÃO ENTRE A INTELIGÊNCIA
EMOCIONAL E O RELACIONAMENTO
INTERPESSOAL EM CRIANÇAS
DE 5 ANOS**

RELAÇÃO ENTRE A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL EM CRIANÇAS DE 5 ANOS

CARINE PINTO

UMinho | 2017

Outubro 2017



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Carine Monteiro Pinto

**RELAÇÃO ENTRE A INTELIGÊNCIA
EMOCIONAL E O RELACIONAMENTO
INTERPESSOAL EM CRIANÇAS
DE 5 ANOS**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Estudos da Criança

Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias

Trabalho realizado sob a orientação do

Professor Doutor Leandro Silva Almeida

NOME: CARINE MONTEIRO PINTO

ENDEREÇO ELETRÓNICO: carinepinto@sapo.pt

TÍTULO DISSERTAÇÃO: RELAÇÃO ENTRE A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL EM CRIANÇAS DE 5 ANOS

ORIENTADOR: DOUTOR LEANDRO SILVA ALMEIDA

CONCLUÍDO EM OUTUBRO 2017

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Estudos da Criança

Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;
Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

O trabalho que a seguir se apresenta não teria sido possível sem o apoio e empenho de todo um conjunto de pessoas às quais desejo expressar os meus mais sinceros agradecimentos, em particular:

Ao Dr. Leandro S. Almeida, pela ajuda, supervisão crítica e a confiança em mim depositadas e ao Dr. Roazzi por ter facultado o instrumento utilizado na dissertação.

Às colegas que tive o prazer de conhecer ao longo destes dois anos de Mestrado. Gostaria de agradecer o companheirismo e os momentos de aprendizagens que compartilhamos ao longo desta caminhada.

À instituição onde trabalho e às instituições onde fiz a recolha de dados, às colegas de profissão que lá trabalham pela compreensão e disponibilidade demonstrada.

Às crianças que participaram no estudo, pelo quanto aprendemos juntas;

A todas as pessoas que de uma forma ou de outra me apoiaram e principalmente aos meus pais e irmã pela paciência, compreensão e apoio demonstrado.

RESUMO

Os estudos em torno da temática da Inteligência Emocional são essenciais no que diz respeito ao desenvolvimento psicossocial e ao ajustamento e competência social da criança. Este aspeto é particularmente evidente entre os 5 e os 7 anos, no qual existe um período de desenvolvimento rápido a nível social cognitivo, na medida em que as crianças estejam a melhorar as suas competências na resolução de problemas (Selman, 1980, 1991). As emoções são motivadores e organizadores do comportamento que influênciam as interações sociais em que este é simultaneamente uma fonte de informação e um processo dinâmico destas interações. Estudos indicam que o conhecimento emocional relaciona-se positivamente com a empatia, comportamento pró-social e estatuto social como também facilita comportamentos socialmente adaptativos, promovendo que a criança perceba quais os sinais sociais que ativam as emoções apropriadas (Izard, 2001, 1991).

Este estudo tem como objetivo analisar a relação entre a Inteligência Emocional, definida no nosso estudo como competência de compreensão das emoções e de relacionamento entre pares, tomando duas das dimensões mais valorizadas pelos autores. A amostra constitui-se por 36 crianças entre os 4 anos e 9 meses e os 5 anos e 3 meses, que frequentam três escolas no concelho de Guimarães. O conhecimento emocional foi avaliado através da aplicação do Test of Emotion Comprehension (TEC). Para a avaliação da aceitação entre pares, aplicou-se a técnica sociométrica de Nomeação (escolha de colegas para a sua festa de anos).

Os resultados deste estudo contrariamente ao esperado demonstram a existência de uma relação negativa entre a compreensão das emoções e o relacionamento entre pares, podendo este dado na nossa amostra ser explicado pela idade mais baixa das crianças avaliadas e, também, pelo reduzido tamanho da amostra. No entanto, os nossos dados confirmam que a Inteligência Emocional e o relacionamento entre pares estão influenciados pelo desenvolvimento psicossocial da criança (linguagem, socialização e cognição). Por último os resultados na compreensão das emoções diferem consoante o género das crianças, sugerindo melhores desempenhos por parte das crianças do sexo feminino.

Palavras-chave: Inteligência Emocional; Compreensão das Emoções; Aceitação de pares; Desenvolvimento psicossocial na infância

ABSTRACT

Studies around the subject of emotional intelligence is essential with regard to psychosocial development and the adjustment of social competence from children. This aspect is particularly evident between 5 and 7 years, in which there is a period of rapid development in the social cognitive level, in so far as the children are improving their skills in problem-solving (Selman, 1980, 1991).

Emotions are motivators and organizers of the behavior which influences the social interactions in that this is both a source of information and a dynamic process of these interactions. Studies indicate that emotional knowledge is related positively with empathy, pro-social behavior and social status as well as facilitates socially adaptive behaviours, promoting the child understanding of which social signals activate the suitable emotions (Izard, 2001, 1991).

This study aims to analyze the relationship between Emotional intelligence, defined in our study as a competence of understanding emotions and relationships among peers, taking two of the dimensions most valued by the authors. The sample is constituted by 36 children between 4 years and 9 months and 5 years and 3 months, attending three schools in the municipality of Guimarães. The emotional knowledge was evaluated by applying the Test of Emotion Comprehension (TEC). For the evaluation of peer acceptance, it was applied the Sociometrist technique of Appointment (choice of colleagues for your birthday party).

The results of this study as opposed to the expected show the existence of a negative relationship between the understanding of emotions and the relationship between pairs, and this is explained in our sample by the pale lower age of children evaluated and, also, by the reduced sample size. However, our data confirm that emotional intelligence and the between pair relationship are influenced by the psychosocial development of the child (language, socialization and cognition). Finally the results in understanding the emotions differ depending on the gender of the children, suggesting better performances by children from the same genre.

Keywords: Emotional Intelligence; Understanding of emotions; Acceptance of pairs; Psychosocial development in early childhood

INDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	3
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: REVISÃO DA LITERATURA.....	3
1- Inteligência: História e Definição	3
1.1- Inteligência Social	8
1.2- Inteligência Emocional: sua diferenciação face à inteligência em geral	9
1.3- Teorias e modelos de Inteligência Emocional	10
1.4- Instrumentos de medida da Inteligência Emocional.....	14
1.4.1- Medidas de Autorrelato	14
1.4.2- Testes de Desempenho	15
1.4.3- Teste de Compreensão das Emoções (TEC)	16
1.5- Estudos de Inteligência Emocional com crianças.....	21
2- A Inteligência Emocional nos contextos educativos.....	23
2.1 Inteligência Emocional em contexto familiar	24
2.2- Inteligência Emocional em contexto escolar.....	25
2.3- Inteligência Emocional em contexto entre pares	26
CAPITULO II	29
Metodologia do Estudo Empírico	29
2.1- Objetivos	29
2.2- Questões de partida.....	30
2.3- Participantes	30
2.4- Instrumentos	31
2.5- Procedimentos de recolha de dados.....	33
2.6- Procedimentos de tratamento dos dados.....	34
CAPITULO III.....	35
Apresentação e Análise de Resultados.....	35
3.1 - Relação entre compreensão das emoções e o relacionamento entre pares em crianças de 5 anos.....	35

3.2 - Será que a compreensão das emoções e as relações entre pares estão associadas ao nível de desenvolvimento psicossocial das crianças.....	38
3.3 - Existe alguma diferenciação no nível de compreensão das emoções das crianças em função da variável género?	39
CONCLUSÃO	44
BIBLIOGRAFIA	49

INDICE DE FIGURAS

Figura1: Representação circular de Inteligência Emocional segundo Mayer e Salovey (1990)	11
Figura2- Representação de Inteligência Emocional segundo Bar-On (1997)	12

INDICE DE QUADROS

Quadro 1- Comparação de três modelos de Inteligência Emocional (retirado de Franco, 2008, p.336)	13
--	-----------

INDICE DE TABELAS

Tabela1 - Descrição das crianças participantes	31
Tabela 2 - Compreensão das emoções (TEC) e o relacionamento entre pares em crianças de 5 anos	36
Tabela 3 - Correlação entre compreensão das emoções, relações entre pares e desenvolvimento psicossocial da criança	38
Tabela 4 - Compreensão das emoções em meninos e meninas	40
Tabela 5 – Análise das diferenças de médias nos desempenhos no Teste de compreensão das emoções (TEC) segundo o género das crianças	41

INTRODUÇÃO

A Inteligência Emocional constitui um constructo psicológico recente, surgindo como um dos temas mais discutidos da atualidade no que diz respeito à inteligência e às capacidades cognitivas. Reflete principalmente a convergência ou interação entre emoção e inteligência nas situações de aprendizagem e de desempenho, sendo que esta interação permite-nos perceber a complexidade do conceito “ Inteligência Emocional”.

Na atividade educativa dos professores é desafiante tentar perceber como as crianças compreendem as emoções e como se relacionam com os pares. O conhecimento emocional relaciona-se positivamente com a empatia, comportamento pró-social e estatuto social, facilitando os comportamentos socialmente adaptativos, promovendo a percepção por parte da criança dos sinais sociais que ativam as emoções adequadas. Aliás, reportando-nos à educação pré-escolar, um dos objetivos fundamentais em termos de desenvolvimento é a inserção adequada da criança no mundo de pares, propondo-se que é no contexto destas relações que as crianças progressivamente vão sendo capazes de desenvolver a noção de perspectiva do outro e formar a sua identidade, bem como desenvolver um conjunto alargado de comportamentos e atitudes como cooperar, confiar e formar laços de amizade com os pares.

As orientações curriculares (2016) para o pré- escolar referem nos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância que “As relações e interações que a criança estabelece com adultos e outras crianças e as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem formas de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (p.p9). Este princípio citado foca a importância das relações entre as crianças, e consequentemente da compreensão das próprias emoções e das dos outros para a qualidade dessas mesmas relações.

Neste contexto de desenvolvimento e de educação das crianças, o objetivo do presente estudo centra-se em perceber de que forma a Inteligência Emocional, e mais especificamente a compreensão das emoções, se relaciona com o relacionamento interpessoal em crianças de cinco anos. Outros objetivos passam por tentar verificar se níveis de desenvolvimento psicossocial das crianças, avaliados pelos seus educadores, estão relacionados com a compreensão das emoções. Por último, interessa-nos observar se

as habilitações literárias dos pais, introduzindo assim uma variável do contexto familiar, estão relacionadas com a compreensão das emoções pelas crianças e com as relações entre pares.

A presente dissertação foi dividida em três partes ou capítulos. A primeira é referente á revisão da literatura, procurando descrever modelos teóricos e apresentar pesquisas sobre a Inteligência Emocional e a sua relevância na aprendizagem escolar. No segundo capítulo descrevemos a metodologia do estudo empírico realizado. De referir, desde já, que o estudo foi realizado com uma amostra de 36 crianças de três Jardins de Infância do concelho de Guimarães (dois eram públicos e um era IPSS (Instituição Particular da Segurança Social)). No terceiro capítulo faremos a apresentação e análise dos resultados obtidos tendo em vista responder às questões colocadas com o nosso estudo, decorrentes dos objetivos do estudo. A dissertação termina com uma conclusão.

A terminar esta introdução, essencialmente pretendemos com este estudo demonstrar a importância da compreensão das emoções por parte de crianças de cinco anos e a sua relevância para o desenvolvimento e relação com os colegas, aplicando para o efeito um conjunto de instrumentos de observação. Não havendo em Portugal muitos estudos sobre a Inteligência Emocional, pensamos com esta dissertação contribuir com novos dados para a investigação na área, privilegiando as crianças dado ser um grupo em que mais precocemente se pode intervir para facilitar a sua aprendizagem e desenvolvimento.

CAPÍTULO 1

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: REVISÃO DA LITERATURA

Introdução

Neste primeiro capítulo da tese apresentamos a revisão da literatura onde fazemos referência aos conceitos mais relevantes para a investigação. Abordamos a história e definição de inteligência, fazemos uma pequena referência da Inteligência Social, focamos a Inteligência Emocional (IE) e a sua diferenciação face à inteligência em geral e apresentamos as teorias, modelos, instrumentos de medida da Inteligência Emocional e estudos realizados sobre o tema. No final deste capítulo apresentamos a Inteligência Emocional nos contextos educativos.

1- Inteligência: História e Definição

A partir do século XIX, observou-se um aumento do interesse pela inteligência humana, principalmente quando Herbert Spencer e Francis Galton sugeriram uma capacidade humana global e superior à presente nas outras espécies. Galton entendia a inteligência como o reflexo de habilidades sensoriais e perceptivas transmitidas geneticamente. Estudos posteriores demonstraram que escalas baseadas em habilidades simples não constituíam indicadores de sucesso académico, além de não serem adequadas para medir a inteligência (Almeida, 1988; Carroll, 1982).

Em relação à sua definição, é possível detetar duas grandes correntes teóricas. Há autores que a definiram como uma capacidade geral de compreensão e raciocínio, enquanto outros a descreveram como envolvendo diversas capacidades mentais relativamente independentes umas das outras. Mais recentemente assiste-se a alguma aproximação entre estas duas visões contrárias sobre a estrutura ou o número de fatores que formam a inteligência humana.

Dentro da perspectiva unitária, em 1904, Charles Spearman sugeriu a existência de um fator geral de inteligência. Segundo ele, este fator geral influenciava e explicava satisfatoriamente o desempenho em todas as tarefas intelectuais. Segundo Spearman, as pessoas seriam mais ou menos inteligentes consoante o grau como podiam compreender as situações e problemas, assim como o grau como podiam inferir relações e aplicar relações na resolução dos problemas. Nesta altura este fator geral aparece muito associado a uma capacidade de raciocínio (inferir relações e deduzir conclusões).

Explicitando, a teoria de Spearman é conhecida pela teoria do fator geral, teoria dos dois fatores ou bifatorial. Toda a atividade intelectual exprime um fator geral (g), comum a toda a atividade mental, e um fator específico (s) a essa atividade particular. Assim, aplicando-se dois ou mais testes cognitivos, os resultados dos sujeitos em cada teste estariam determinados por este dois tipos de fatores: um é a própria especificidade do teste, ou fator s, e o outro é o grau pelo qual o teste mede o g (fator comum a todos os desempenhos). Conclui-se então que qualquer teste mede o g embora em graus diferentes, reconhecendo-se o carácter absoluto e permanente do fator g (Almeida, 1988; 1994). De acrescentar que cem anos depois, o conceito de fator g ou inteligência geral, assim como os testes elaborados para a sua avaliação, ocupam um lugar importante na investigação e na prática psicológica (Almeida, 1994; Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009).

Entretanto, em 1938, Thurstone criticou o conceito de factor g ou inteligência geral de Spearman, e defendeu que a inteligência poderia ser decomposta em várias capacidades básicas através da análise fatorial. Thurstone identificou sete fatores primários formando a inteligência humana (compreensão verbal, fluência verbal, aptidão numérica, visualização espacial, memória, raciocínio e velocidade percetiva). Em linha com esta sua teoria, o autor criou uma bateria de testes para avaliar essas diferentes capacidades mentais básicas ou primárias (Butcher, 1968).

Thurstone desenvolveu uma teoria de inteligência que, em oposição às concepções de Spearman, defende a inexistência de um fator intelectual único. Na teoria de Thurstone, a aptidão tem uma realidade própria, trata-se de uma concepção bastante funcional da inteligência, concebendo-se as aptidões como unidades funcionais diferenciadas e que se explicam ou estão na base das diferenças individuais nas situações de realização cognitiva.

Este diferendo entre uma perspectiva unitária *versus* pluralista da inteligência, nas últimas décadas, tem vindo a ser superado através de modelos teóricos que procuram conciliar a existência de aptidões mentais primárias e de fatores mais gerais ou comuns. As teorias de inteligência fluida (Gf) e da inteligência cristalizada (Gc) (Cattell, 1971), a teoria dos três estratos da inteligência (Carroll, 1997) e a Teoria CHC. Falando do modelo de Cattell –Horn -Carroll (CHC), este foi desenvolvido a partir da inclusão dos modelos da inteligência fluida (GF) e da inteligência cristalizada (GC), de Cattell e Horn (1966) e dos três extractos de Carroll (1993) (Júnior & Noronha, 2005). Na Teoria Hierárquica da Inteligência, tanto a inteligência fluida (Gf) como a inteligência cristalizada (Gc) estão singularmente relacionadas com a Inteligência Emocional na medida em que, a inteligência fluida (Gf) está relacionada com o raciocínio, levando ao encontro de soluções e problemas novos, e a inteligência cristalizada (Gc) envolve o processamento de experiências e conhecimentos anteriormente adquiridos (Primi & Almeida, 2000, cit in Júnior & Noronha, 2005). Após várias reflexões sobre este modelo, os autores consideraram que o crescimento e a aquisição de competências nos sujeitos estão correlacionados com a conduta das experiências educativas e com o grau de inteligência fluida (Gf) de cada indivíduo. A inteligência fluida (Gf) atua portanto como potenciador intelectual do sujeito (Júnior & Noronha, 2005).

Outros autores e modelos teóricos merecem ser mencionados quando pretendemos descrever a inteligência. Pelas suas ligações, as investigações piagetianas merecem particular destaque. Piaget (1983) considerou que a inteligência é uma adaptação, ou seja, um “equilíbrio entre as atuações do organismo sobre o meio e as atuações inversas” (p.19). Para este autor, a inteligência pode ser entendida como “uma adaptação mental a circunstâncias novas”, no entanto é ainda possível definir a inteligência pelo sentido em que orienta o seu desenvolvimento, numa mobilidade reversível, assim “a inteligência constitui o estado de equilíbrio no sentido a que tendem todas as adaptações sucessivas de ordem sensório-motora e cognitiva, assim como as trocas assimiladoras e acomodadas entre o organismo e o meio” (p.21). Assim, em síntese, para Piaget (1986) “a inteligência constitui uma atividade organizadora cujo funcionamento prolonga o da organização biológica ultrapassando-o devido á elaboração de novas estruturas” (p.416).

Por último, uma referência ao trabalho de Howard Gardner e seus colegas da Universidade de Harvard. Para estes autores a inteligência académica (obtida através de qualificações e méritos educacionais,

igualmente muito presente nos testes que avaliam o quociente de inteligência ou QI) não pode ser o fator decisivo para estimar a inteligência de uma pessoa, como aliás para a sua compreensão e definição. Gardner (1983, 1995) propõe a teoria das inteligências múltiplas (começando por sete e chegando a nove inteligências), independentes entre si. Estas inteligências, tendencialmente também representadas por zonas diferenciadas no cérebro, refletem capacidades diferenciadas dos indivíduos no desempenho cognitivo de tarefas com conteúdos bem diferenciados (matemáticos, linguísticos, musicais, interpessoais, etc.). Pelas suas implicações na área da educação, descrevemos cada uma das inteligências propostas por Gardner.

Inteligência Linguística - A capacidade de dominar a linguagem e comunicar com outros é importante em todas as culturas. Desde pequeno o ser humano aprende a usar a língua nativa para ser capaz de comunicar de forma eficaz. A inteligência linguística não só se refere à capacidade de comunicação oral, mas a outras formas de comunicação como a escrita, gestual, etc. Quem dominar melhor essa capacidade de comunicação possui uma inteligência linguística superior.

Inteligência lógico-matemática - Como o próprio nome indica, este tipo de inteligência está ligada à capacidade de raciocínio lógico e resolução de problemas matemáticos. A velocidade para resolver estes problemas é o indicador que determina a inteligência lógico-matemática. O teste de quociente de inteligência (QI) é baseado neste tipo de inteligência e, em menor proporção, na inteligência linguística. Cientistas, economistas, acadêmicos, engenheiros e matemáticos muitas vezes se destacam neste tipo de inteligência.

Inteligência Espacial - A capacidade de observar o mundo e os objetos em diferentes perspectivas está relacionada com este tipo de inteligência, em que se destacam os profissionais de xadrez e artes visuais (pintores, designers, escultores...). Pessoas que se destacam nesta inteligência, geralmente têm habilidades que lhes permitem criar imagens mentais, desenhar e identificar detalhes, além de um sentimento

Inteligência Musical - A música é uma arte universal. Todas as culturas têm música, mais ou menos elaborada. Algumas áreas do cérebro executam funções relacionadas ao desempenho e à composição da música. Como qualquer outro tipo de inteligência, podemos treinar e melhorar. Os mais favorecidos neste tipo de inteligência são aqueles capazes de tocar instrumentos, ler e compor peças musicais com facilidade.

Inteligência Corporal e Cinestésica - As habilidades motoras do corpo são necessárias para utilizar ferramentas ou para expressar certas emoções, é essencial para o desenvolvimento em qualquer cultura. A capacidade de usar ferramentas é considerada uma inteligência Cinestésica corporal. Além disso, a capacidade intuitiva da inteligência corporal é utilizada para expressar sentimentos através do corpo. São particularmente brilhantes neste tipo de inteligência: dançarinos, atores, atletas e até mesmo cirurgiões e artistas plásticos, porque todos eles precisam de usar racionalmente as suas capacidades físicas.

Inteligência Intrapessoal - A inteligência intrapessoal refere-se à inteligência que nos permite compreender e controlar internamente. As pessoas que se destacam neste tipo de inteligência são capazes de ter acesso aos seus sentimentos e refletir sobre eles. Essa inteligência também possibilita aprofundar a visão e compreender as razões sobre o porquê de uma pessoa ser como é.

Inteligência Interpessoal - A inteligência interpessoal permite-nos ficar conscientes de coisas que os nossos sentidos não conseguem captar. É uma inteligência que nos possibilita interpretar palavras, gestos, objetivos e metas subentendidos em cada discurso. A inteligência interpessoal melhora a nossa capacidade de empatia. É uma inteligência muito valiosa para as pessoas que trabalham com grandes grupos. A capacidade de detetar e compreender as circunstâncias e problemas dos outros será maior com a inteligência interpessoal. Segundo alguns entendidos os professores, psicólogos, terapeutas, advogados e educadores têm uma pontuação muito elevada neste tipo de inteligência descrita na teoria das inteligências múltiplas.

Inteligência naturalista - A inteligência naturalista diferencia e categoriza as questões relacionadas com a natureza, como espécies animais e vegetais ou fenómenos relacionados com o clima e com a geografia. Este tipo de inteligência foi adicionado mais tarde ao estudo original de Inteligências múltiplas de Gardner,

em 1995. Gardner achou necessário incluir esta categoria porque é uma das inteligências essenciais para a sobrevivência do ser humano e de outras espécies.

Inteligência Existencial ou Espiritual - A inteligência existencial ou espiritual apesar de carecer de melhor definição e mais evidências, abrange a capacidade de refletir e ponderar sobre as grandes questões fundamentais da existência, e elaborar de forma abstrata e genérica sobre elas. Segundo Gardner esta inteligência seria característica de líderes espirituais, de pensadores e filósofos.

De algo modo na sequência da teoria das inteligências múltiplas de Gardner, podemos apontar a emergência da inteligência social e da inteligência emocional decorrentes das inteligências interpessoal e intrapessoal propostas na sua teoria (Gardner, 1983; 1995). Centrando-nos nesta dissertação na inteligência emocional, importa fazer aqui uma breve descrição da inteligência social.

1.1- Inteligência Social

A inteligência social assume cada vez mais importância no estudo dos processos de interação, comunicação e resolução de problemas nas relações interpessoais e no desenvolvimento social. Permanece, no entanto, alguma dificuldade em encontrar modelos teóricos que definam o constructo, e promovam a sua aplicação de forma precisa, consistente e válida (Candeias, 2001, 2007; Goleman, 2006). A definição de inteligência social reflete, atualmente, um conjunto de influências que radicam nos estudos clássicos sobre inteligência, personalidade e competência. E.L. Thorndike propõe uma conceção de inteligência social que pretende conjugar a tendência para equacionar um conceito de inteligência onde se insiram aspetos abstratos e aspetos práticos, procurando contemplar os diferentes comportamentos inteligentes, em função das situações em que se exercem (apud Candeias, 2007).

Nos estudos teóricos, o conceito de inteligência social emerge progressivamente como um conceito multifacetado, em que se integram influências de abordagens clássicas e contemporâneas ao constructo e às formas de o avaliar (Candeias, 2007). Por sua vez, a avaliação da inteligência social constitui uma das áreas da avaliação psicológica que produziu um enorme número de instrumentos de avaliação e medida, e permanece um dos domínios mais expressivos de aplicação da psicologia. O aparecimento dos primeiros testes de inteligência social dá-se no seguimento dos estudos fatoriais sobre inteligência, no âmbito da abordagem psicométrica, marcado por um contexto intelectual, social e educacional em que dominavam

as formulações de Darwin sobre a evolução. Desde 1920, os primeiros estudos para delimitar uma habilidade cognitiva de natureza social incidia na construção e utilização de testes de skills sociais que permitissem identificar este domínio particular da inteligência, diferenciando-o da inteligência geral avaliada pelos testes de QI (Candeias, 2007).

1.2- Inteligência Emocional: sua diferenciação face à inteligência em geral

O conceito de Inteligência emocional (IE) surgiu na década de 90, formalizado pelos pesquisadores Peter Salovey e John Mayer, que introduziram o conceito na literatura científica. Os autores (Salovey & Mayer, 1990) depois de observarem e analisarem os conceitos de emoções e inteligência bem como os estudos nessas áreas perceberam que havia algumas contradições e orientaram os seus estudos na tentativa de mostrarem que há um conjunto de processos mentais que envolvem a informação emocional. Estes processos mentais (reconhecer e expressar emoções em si e nos outros; regular as suas emoções e dos outros; e usar, adaptar as emoções a diferentes situações) são comuns a todas as pessoas, no entanto cada pessoa pode apresentar diferenças devido à sua forma de processamento e às suas habilidades, o que é importante na medida em que as pessoas diferem na capacidade de entender e expressar as emoções e essas diferenças podem ser enraizadas em habilidades subjacentes e ser aprendidas de forma a contribuir para saúde mental das mesmas.

Nesta mesma linha, Goleman (1995) na sua conceptualização de Inteligência Emocional difere da concepção original de Salovey e Mayer e define-a como a capacidade de “dominar um impulso mais íntimo, ler os sentimentos mais íntimos de outra pessoa e saber gerir as nossas relações” (p.21). O autor apresenta um conjunto de características da mesma “Capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a respeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugu a sua faculdade de pensar, de sentir empatia e esperança” (p.54). Goleman (1995) afirma uma maior importância da inteligência emocional perante a inteligência tradicional, no entanto isto é contestado por Mayer ao referir que há falta de estudos que comprovem esta ideia, e na medida em que a inteligência emocional não pode ser considerada uma inteligência à parte mas uma nova inteligência.

Mayer e Salovey (1997) com o decorrer do tempo e o aumento dos seus estudos foram realizando vários esforços para validar o constructo, revendo, questionando e aperfeiçoando a sua definição e o seu modelo, para que a inteligência emocional fosse entendida como uma nova inteligência. Assim em 1997 depois de verificarem que a antiga definição do constructo se tornou “vaga e empobrecida”, pois centrava-se apenas na percepção e controlo da emoção omitindo o pensamento sobre o sentimento, os autores apresentaram-nos uma nova definição:

“a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; e a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar as emoções para promover o crescimento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997 in Salovey & Sluyter, 1999, p.23).

1.3- Teorias e modelos de inteligência emocional

O trabalho sobre a inteligência emocional, publicado em 1990 por Salovey e Mayer, abriu portas a uma nova visão da importância das emoções na vida do ser humano. Mais tarde, surge o modelo das quatro componentes da inteligência emocional: a percepção emocional, a facilitação emocional do pensamento, a compreensão emocional e a gestão emocional.

A percepção emocional refere-se à capacidade para identificar, avaliar e expressar as emoções com precisão. Envolve aptidões como a habilidade para identificar emoções em si próprio, bem como decifrar mensagens emocionais expressas em expressões faciais, tom de voz, imagens entre outras. A facilitação emocional do pensamento refere-se à capacidade para utilizar as emoções para facilitar o pensamento. Envolve aptidões como a habilidade para aceder e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento. A terceira componente, compreensão emocional, refere-se à capacidade para compreender e analisar as emoções e usar o conhecimento emocional. Envolve aptidões como a habilidade para denominar as diferentes emoções, identificar as suas causas e efeitos, compreender as emoções e compreender a transição entre os diferentes estados emocionais. A última componente, a gestão emocional, refere-se à capacidade para

regular reflexivamente as emoções em si próprio e nos outros, de modo a promover o desenvolvimento emocional e intelectual. Envolve a aptidão para estar aberto às informações que as emoções contêm, de modo a utiliza-las para tomar decisões eficazes.

A inteligência emocional possibilita ao indivíduo fazer escolhas acertadas na vida, uma vez que lhe permite identificar as suas sensações, reconhecer emoções, bem como aquilo que as origina, aceitando e gerindo-as, ao tomar decisões. Daí decorre que a natureza de cada habilidade pode ser identificada, estudada, mensurada e conseqüentemente, ser utilizada em interação com as demais. A elas podemos recorrer em qualquer situação vivencial, para uma melhor auto e heterocompreensão.



Figura 1: Representação circular de Inteligência Emocional segundo Mayer e Salovey (1990)

O modelo apresentado por Bar-On (1997) identifica cinco habilidades: Intrapessoais, Interpessoais, Adaptação, Gestão do stress e Gestão de Humor geral. Este modelo é inspirado na teoria de Gardner mencionada anteriormente. Posteriormente, Bar-On (2000) apresenta dez competências sociais e emocionais, tais como, auto-conceito, auto-consciência emocional, assertividade, tolerância ao stress,

controle dos impulsos, sentido da realidade, flexibilidade, resolução de problemas, empatia e relações interpessoais.

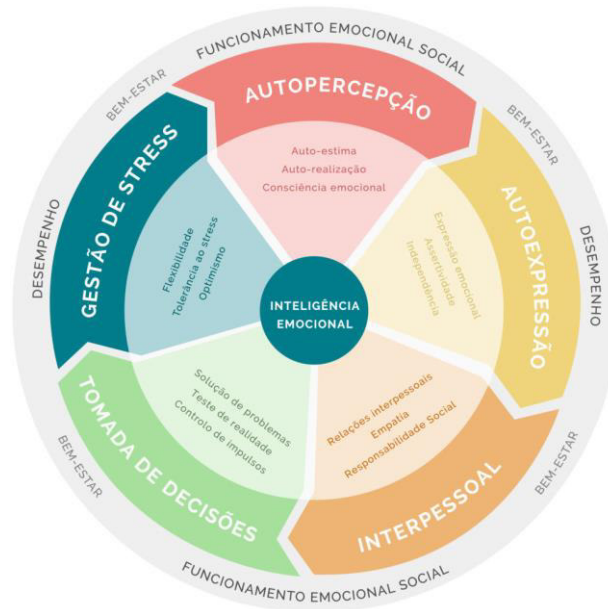


Figura2- Representação de Inteligência emocional segundo Bar-On (1997)

Por seu turno, Goleman (1999) apresentou um notável modelo de Inteligência Emocional que engloba cinco dimensões principais: autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e competências sociais. No cerne de cada dimensão existem algumas aptidões associadas a modelos comportamentais. A autoconsciência abrange a autoconsciência emocional, isto é, a autoavaliação e a autoconfiança. No âmbito da autorregulação, existe o autodomínio, a capacidade para inspirar confiança, o ser consciencioso, a adaptabilidade e a inovação. Quanto á motivação, existem padrões como: vontade de triunfar, empenho, iniciativa e otimismo. No que diz respeito á empatia, esta inclui a compreensão pelos outros, potenciar a diversidade e a consciência política. Por ultimo, as competências sociais é caraterizada pela influência, comunicação, gestão de conflitos e liderança.

Quadro 1- Comparação de três modelos de IE (retirado de Franco, 2008, p.336)

Mayer & Salovey	Bar-On	Goleman
Percepção, avaliação e expressão das emoções.	<p>Intrapessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconceito • Autoconsciência emocional 	<p>Autoconsciência</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consciência emocional • Autoavaliação
Uso das emoções para facilitar o pensamento.	<ul style="list-style-type: none"> • Assertividade • Independência 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconfiança
Compreensão e análise das emoções.	<p>Interpessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empatia • Responsabilidade social • Relações interpessoais 	<p>Autorregulação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autocontrolo • Honestidade • Consciência moral • Adaptabilidade • Inovação
Gestão das emoções.	<p>Adaptação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido da realidade • Flexibilidade • Resolução de problemas <p>Gestão do stress</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tolerância • Controlo dos impulsos <p>Humor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Otimismo • Felicidade 	<p>Motivação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização • Envolvimento • Iniciativa • Otimismo <p>Empatia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender os outros • Desenvolver os outros • Potenciar a diversidade • Consciência política <p>Habilidades sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Influencia • Comunicação • Gestão de conflitos • Liderança • Colaboração e cooperação • Capacidade de estar em equipa

1.4- Instrumentos de medida da Inteligência emocional

A inteligência emocional é um constructo subjetivo, por isso torna-se difícil a sua avaliação objetiva. No entanto, foram criados vários instrumentos para esse fim, a criação de instrumentos para medir a inteligência emocional surgiu para explicar o constructo (Mayer, Caruso, & Salovey, 1997), criando-se assim diferentes medidas, tais como: medidas baseadas na autoavaliação, medidas por informantes e medidas baseadas no desempenho. Segundo alguns autores a autoavaliação propõe que o indivíduo fale de si, e se descreva como pessoa. A medida por informantes é efetuada pelos outros e permite determinar como o sujeito é visto por eles. As medidas de desempenho são realizadas pelo indivíduo através da resolução de problemas o que determina se uma pessoa possui ou não a capacidade avaliada.

Segundo Primi (2006) os testes de inteligência emocional podem-se agrupar em dois tipos, os testes de desempenho, que avaliam a inteligência emocional (IE), e as medidas de autorrelato que avaliam a percepção da IE, a principal diferença entre eles surge na medida em que os instrumentos de desempenho necessitam que cada item apresentado se conheça a resposta como correta e nos instrumentos de autorrelato apenas se trabalha com respostas características.

1.4.1- Medidas de Autorrelato

As medidas de auto-relato foram os primeiros testes a aparecer com a finalidade de medir e validar o construto de inteligência emocional, segundo Extremera e Fernandez- Berrocal (2005) estas medidas podem ser classificadas em dois tipos: as baseadas no modelo de Salovey e Mayer (1990), desenvolvidas para avaliar os aspetos mais importantes dos indivíduos e obter a percepção das suas competências emocionais (Trait Meta- Mood Scale- TMMS e Inventário de Auto-relato de Schutte, Schutte Self- report Inventory- SSRI); e as que incluem uma ampla e abrangente revisão da literatura sobre o funcionamento pessoal e interpessoal, mais focadas nas habilidades sociais, na auto-estima e nas dimensões de personalidade (Emotional Quociente Inventory (EQ-i) de Bar-On, 1997; Traço Questionário de Inteligência Emocional (TEIQue) de Petrides et al., 2004.

O Trait Meta Mood Scale (TMMS) desenvolvido por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey e Palfai em 1995 pretendia avaliar os níveis de inteligência emocional e intrapessoal pelo uso de três fatores, atenção para sentimentos, clareza emocional e humor. Por sua vez o Schutte Self- report Inventory (SSRI) é um

questionário criado em 1998 por Schutte para ser usado com adolescentes e adultos baseando-se na auto-percepção da sua capacidade (Qualter, Gardner, &Whiteley 2007).

Mayer, Salovey e Caruso (2000) constataram que alguns dos testes de inteligência emocional incluíam não só emoção e inteligência, mas também traços de personalidade, tal como a conhecida escala de Bar-On, o Emotional Quotient Inventory (EQ-i). O EQ-i, criado em 1997 por Bar-On para operacionalizar a sua teoria sobre a inteligência emocional é uma medida de auto-relato baseada no desempenho e no comportamento emocional e social, que se tornou a medida mais usada da inteligência emocional-social, fornecendo uma estimativa dessa inteligência (Bar-On, 2004). O EQ-i usa uma escala que medem as habilidades e competências de inteligência emocional-social. As escalas são a intrapessoal, (auto-relato emocional, auto-conhecimento, assertividade, independência e auto-realização), as interpessoais (empatia, responsabilidade social e relacionamento interpessoal); a gestão do stress (tolerância ao stress e o controle de impulsos); a adaptabilidade (teste de realidade, flexibilidade e resolução de problemas) e o humor geral (compreende o otimismo e a felicidade).

1.4.2- Testes de Desempenho

Mayer, Salovey e Caruso foram os pioneiros do primeiro teste de desempenho, o Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS), que era composto por 12 tarefas destinadas a investigar quatro ramificações da inteligência, a identificação das emoções, a utilização das emoções, a compreensão das emoções e a gestão das emoções (Primi, 2006). Mais tarde, no decorrer das suas investigações os autores, aperfeiçoaram este teste criando uma nova versão o Mayer- Salovey- Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), um teste que mede a inteligência emocional como capacidade, nos seus quatro aspetos: percepção das emoções, uso das emoções, compreensão das emoções e gestão das emoções, baseando-se no modelo de inteligência emocional dos autores. A capacidade de perceber a emoção das pessoas, é medida através da identificação das emoções na observação de rostos e desenhos. O uso da emoção para facilitar o pensamento é medido através da avaliação da capacidade das pessoas para identificar e descrever sensações emocionais e de as relacionar com outras sensações e através da capacidade de um individuo para assimilar humor pré-determinado nos seus processos de pensamento. A compreensão das emoções é medida através do teste de como as emoções se combinam para formar outras emoções, tais como reações emocionais e alterações ao longo do tempo. Concluindo, a gestão das emoções é medida

através de um teste onde o sujeito através de situações emocionais pode escolher entre meios mais ou menos eficazes de gestão emocional e interpessoal (Brackett, Mayer & Warner, 2004).

O MSCEIT é composto por oito tarefas, e cada uma é constituída por um conjunto de itens específicos incluídos em parcelas distintas. Os resultados do MSCEIT representam as capacidades atuais na resolução das tarefas, pelo que praticamente não são afetados pelo autoconceito, sensibilidade ou estado de espírito

1.4.3- Teste de compreensão das emoções (TEC)

Nos últimos anos o construto de competência emocional compreendido como o conjunto de capacidades que permitem reconhecer, compreender e responder de forma coerente às emoções dos outros e também regular e utilizar as expressões das próprias emoções, tem sido motivo de discussão na área do desenvolvimento e deu origem a variados estudos empíricos. A competência emocional foi descrita como sendo a habilidade mais básica de entre os diferentes processos cognitivos, diversos autores tem dado particular relevo à capacidade de identificar as emoções nas outras pessoas, particularmente, na identificação de emoções no rosto das pessoas (Noller, 1985).

Sendo assim, de acordo com Roazzi et al (2008) o interesse para o estudo desta competência decorre das implicações que tal construto desempenha, tanto em outras competências da criança como na teoria da mente, nas habilidades verbais e nas cognitivas em geral, como também nos diferentes âmbitos aplicativos: familiar, escolar e o mais abrangente social esta competência geralmente desenvolve-se entre os 3 e 11 anos e manifesta-se na capacidades de reconhecer expressões faciais, de compreender a natureza, as causas e a possibilidade de controle das emoções. O estudo sobre a competência emocional é uma das linhas de investigação no qual faltam instrumentos fidedignos e válidos.

Em 2004 Pons, Harris e Rosnay (Roazzi et al, 2008) propuseram um modelo de pesquisa que possibilitou investigar de forma mais precisa a compreensão das emoções em crianças considerando conjuntamente nove componentes que, em função do nível de desenvolvimento, podem ser agrupadas em três fases: uma fase externa (3-6 anos), uma fase mental (5-9 anos) e uma fase reflexiva (8-12 anos). O instrumento proposto por estes autores é o Test of Emotion Comprehension (TEC; Pons & Harris, 2000; Harris, Pons & de Rosnay, 2005) que considera nove habilidades, (1) o reconhecimento das emoções baseado nas

expressões faciais; (2) compreensão das causas externas das emoções; (3) desejos despertados; (4) crenças emocionais; (5) compreensão da lembrança; (6) controle das experiências emocionais; (7) compreensão da possibilidade de esconder um estado emocional; (8) compreensão de confusão de emoções e (9) compreensão de expressões morais. Foi detectada por Pons e Harris uma evolução de uma competência metaemocional que pode ser distinta em três áreas de desenvolvimento: 1) Categorização das emoções em relação a sua natureza; 2) Compreensão das causas das emoções; 3) Controle das emoções. Em Portugal tal como no Brasil não existem instrumentos para avaliar a compreensão das emoções de acordo com os aspetos acima descritos, sendo assim, foi realizada uma investigação visando operacionalizar o processo de tradução, adaptação e validação deste teste – o TEC versão lápis/papel.

Atualmente existe a versão computadorizada do Teste de Compreensão das Emoções (TEC) para avaliação dos seguintes construtos relativos ao reconhecimento de emoções: o reconhecimento das emoções, baseado nas expressões faciais; compreensão das causas externas das emoções; compreensão do desejo despertado; compreensão das emoções baseadas em crenças; compreensão da influência da lembrança em circunstâncias de avaliação de estados emocionais; compreensão das possibilidades de controlar as experiências emocionais; compreensão da possibilidade de esconder um estado emocional; compreensão de confusão de emoções e compreensão de expressões morais.

A versão computadorizada do TEC foi desenvolvida a partir da versão original lápis/papel construída por Pons e Harris (2000); Pons, Harris e Rosnay (2005) portanto é composta por 9 contextos. O primeiro contexto – Reconhecimento – diz respeito ao reconhecimento das emoções, baseado nas expressões faciais. É avaliado através de uma tarefa clássica de reconhecimento de quatro emoções de base: felicidade, tristeza, raiva e medo e adicionalmente a condição neutra (bem). É uma tarefa que as crianças são capazes de superar por volta dos 2-3 anos de idade (e.g., Dehnam, 1986; Hughes & Dunn, 1998). No TEC existem cinco provas de reconhecimento, uma para cada uma das expressões emocionais. É atribuído uma determina pontuação, Um se a criança responder corretamente em pelo menos quatro das cinco provas.

O segundo contexto avalia a compreensão das causas externas das emoções e é denominado de Causa Externa. É avaliado também através de uma tarefa clássica sobre a compreensão das emoções, a da

compreensão das causas das emoções (elementos situacionais). São cinco provas e cada uma apresenta uma situação capaz de promover emoções: ser perseguido por um monstro para o medo, ganhar um lindo presente de aniversário para a felicidade, a morte de um animal de estimação para a tristeza, entre outras. A literatura aponta que as crianças conseguem ter êxito neste tipo de situação a partir dos 3-4 anos de idade (Dehnam, 1986; Harris, Olthof & Meerum Terwogt, 1981; Hughes & Dunn, 1998; Rieffe, Meerum Terwogt & Cowan, 2005). Como o componente anterior é formado por cinco provas e o componente é superado (1) se a criança responder de forma correta a pelo menos quatro provas.

O terceiro contexto explora a compreensão do desejo despertado e, portanto é denominada de Desejo. É importante observar que a atribuição de um desejo como causa de uma emoção é implícita também em algumas provas da componente II, como por exemplo, a felicidade expressa por receber um presente de aniversário. A capacidade da criança em compreender o papel desempenhado pelos desejos em determinar as respostas emocionais é observado por volta dos quatro anos de idade (e.g., Hadwin & Perner, 1991; Harris, 1989; Harris, Johnson, Hutton, Andrews & Cooke, 1989). As provas utilizadas para mensurar este componente avaliam a capacidade das crianças de entender que duas pessoas podem provar emoções diferentes a respeito da mesma situação, em função das mesmas possuírem desejos diferentes, isto é, compreender que uma pessoa será feliz se obtiver o que deseja, enquanto será triste se o seu desejo não se realizar. De forma similar às provas utilizadas por Harris e colaboradores (1989) e Yuill (1984), a situação apresentada diz respeito às diferentes respostas a um alimento ou bebida escondida dentro de uma caixa, coca-cola na primeira prova e alface na segunda, as crianças gostam ou não gostam do alimento/bebida (e.g., “Toni odeia alface e Pedro gosta muito de alface”). Considera-se como superada este componente se a criança responder corretamente à segunda prova, que diz respeito às respostas à alface - alimento de caráter mais neutro em comparação com a coca-cola, sendo capaz de diferenciar as respostas emocionais das duas crianças em função delas gostarem ou não de alface.

O quarto contexto diz respeito à compreensão das emoções baseada em crenças e por isso é denominada de Crença. Assim para avaliar a compreensão do papel das crenças em determinar as emoções é utilizada uma prova que requer a compreensão das falsas crenças. A história apresentada à criança consiste numa versão elaborada da história do Capuchinho Vermelho (Harris, de Rosnay & Pons, 2005). A prova é introduzida da seguinte forma: “Este é o coelho de Toni. Ele está a comer uma cenoura. Ele gosta muito

de cenoura. Podes olhar por trás dos arbustos? É um lobo. O lobo está escondido atrás dos arbustos por que ele quer comer o coelho. Assim um lindo coelhinho está a saborear uma cenoura, sem saber que um lobo o está a espreitar, o lobo não gosta de cenouras mas sim de comer coelhos. A crença é avaliada através de uma pergunta-controle específica: “O coelho sabe que o lobo está escondido atrás dos arbustos?”, Se a criança não souber a resposta correta a esta informação é fornecida explicitamente: “Bem, na verdade o coelho não sabe que o lobo está escondido atrás dos arbustos. (“ajuda”). Em seguida pergunta-se: “Como o coelho se está a sentir? Ele está: feliz, bem, com Raiva ou com Medo?”. A criança tem que dizer que o coelhinho se sente “feliz” (porque está a comer uma cenoura que ele gosta) e não sabe do lobo mal-intencionado escondido atrás do arbusto. A compreensão da falsa crença nas crianças surge por volta dos quatro anos de idade, entretanto a compreensão que as crenças, independentemente de serem verdadeiras ou falsas, possam provocar emoções surgem mais tarde, por volta dos seis anos de idade. O esperado, portanto, é que mesmo que as crianças respondam de forma correta à pergunta relativa à crença, mesmo assim podem não ser capazes que avaliar corretamente a emoção, tendo como base a sua própria crença.

O quinto contexto avalia a compreensão da influência da lembrança em circunstâncias de avaliação de estados emocionais e é denominada de Lembrança, visto que estabelece uma relação entre memória e emoção. Para avaliar esta componente o teste utiliza uma história que está relacionada com o componente Crença anteriormente descrito. A personagem “Toni está muito triste porque o lobo comeu o seu coelho”. No dia seguinte ele olha para o seu álbum de fotos e vê a foto do seu melhor amigo (que, em princípio, deveria produzir uma emoção de felicidade) e em seguida olha para a foto do seu coelhinho (devendo neste caso produzir uma emoção de tristeza). A sequência de apresentação das várias fases da prova é elaborada de forma a evitar que a criança simplesmente repita a emoção da personagem observada no primeiro desenho. A prova é considerada superada se a criança for capaz de afirmar que a emoção sentida pela personagem ao ver a foto do seu coelho de estimação devorado no dia anterior pelo lobo é de tristeza. A faixa etária prevista para o surgimento da competência de julgamento desta prova é 5-6 anos idade.

O sexto contexto aborda a compreensão das possibilidades de controlar as experiências emocionais é denominado de Regulação. Como os dois contextos anteriores fazem uso da história do coelho na qual a

personagem Toni agora está muito triste por ter perdido o coelhinho e solicita-se que explicita quais as estratégias que podem ser usadas para ficar menos triste: “Toni está a olhar para a foto de seu coelho. Toni está muito triste porque o seu coelho foi comido pelo lobo. Qual a melhor maneira para Toni parar de se sentir triste? (1) Pode tapar os olhos para parar de se sentir triste! (2) Pode sair para parar de se sentir triste! (3) Pode pensar sobre outra coisa para parar de se sentir triste! (4) Não existe nada que Toni possa fazer para parar de se sentir triste!”. As opções de escolha dizem respeito a diferentes maneiras de enfrentar a situação que provoca uma emoção negativa: engano ou ilusão através da ação de tapar os olhos, comportamental através do ato de sair para esquecer, mental que consiste em pensar em algo diferente e, enfim, admitir que não se pode parar de ficar triste. A resposta considerada correta nesta prova é a de tipo mental.

O sétimo contexto denominado de Ocultar diz respeito à compreensão da possibilidade de esconder um estado emocional. O entrevistador conta à criança que uma primeira personagem da história goza com outra personagem pelo fato dela ter muitas bolas de berlimde e a segunda personagem não ter nenhuma. A segunda personagem, apesar de estar a ser gozada, sorri, visto que não quer que a primeira personagem perceba como ela se está a sentir por dentro: “Este é Toni e este é Pedro Toni está a gozar com Pedro porque Toni tem muitas bolas de berlimde e Pedro não tem nenhuma. Pedro sorri porque não quer mostrar a Toni como se está a sentir por dentro. Como é que Pedro se está a sentir por dentro? Ele está feliz, bem, com Raiva ou com Medo?”. É entre 4-6 anos que é esperado que a criança comece a compreender a discrepância entre a expressão emocional externa e a emoção real sentida internamente (e.g., Harris et al. 1986; Jones, Abbey & Cumberland, 1998; Joshi & MacLean, 1994).

O oitavo contexto denominado de Misto diz respeito à compreensão que uma pessoa pode apresentar múltiplas ou até contraditórias (ambivalentes) respostas emocionais em relação a uma determinada situação (e.g., Arsenio & Lover, 1999; Brown & Dunn, 1996; Harris 1983). A história utilizada para avaliar este componente diz respeito a uma situação que envolve sentimentos ambivalentes da personagem que recebeu de presente uma bicicleta que, entretanto não é ainda capaz de usar sozinha: “Toni esta a olhar para a bicicleta nova que acaba de receber de aniversário. Mas ao mesmo tempo, Toni acha que pode cair e se magoar, pois nunca andou de bicicleta antes”. É uma tarefa classicamente utilizada em estudos nesta área. As quatro alternativas de respostas consistem em duas emoções isoladas (feliz e triste) e duas

mistas (“triste e com medo” e “feliz e com medo”). De acordo com a literatura (Harris, 1989; Harter & Whitesell, 1989) é esperado que as crianças mais novas atribuam à personagem uma única emoção, sendo tanto de tristeza como de medo; sucessivamente, é mais provável que sejam atribuídas duas emoções do mesmo tipo ou valor (triste e com medo) e somente em seguida as crianças maiores seriam capazes de duas emoções de tipo diferentes (feliz e com medo).

O nono e último contexto diz respeito à compreensão do papel da moral, e por isso este nono componente é denominado de Moralidade. Esta prova utiliza uma história na qual a personagem não conta à mãe o fato de ter comido, escondido e sem permissão, um biscoito na casa de um amigo. Na administração a avaliação negativa da conduta da personagem é observada através de uma pergunta específica de controle e, caso a criança não a considere errada, ela é explicitamente corrigida, de maneira que não existam quaisquer dúvidas sobre a motivação da resposta. De acordo com os dados da literatura na área é a partir dos oito anos de idade que as crianças iniciam a compreensão que os sentimentos negativos decorrem de uma ação moralmente repreensível, como por exemplo: mentir, roubar, esconder um ato errado, e que sentimentos positivos derivam de uma ação moralmente louvável, como fazer um sacrifício, resistir a uma tentação, confessar um ato repreensível. É esperado, no entanto, que as crianças em idade pré-escolar julguem as emoções somente na base de julgamentos dos próprios objetivos, mesmo sendo moralmente repreensíveis (e.g., Harris, 1989; Nunner-Winkler & Sodian, 1988). O teste demora em média de 20 minutos a responder. O movimento das figuras chama a atenção das crianças sendo um elemento atrativo e lúdico. Destaca-se que o TEC é um instrumento para crianças entre 3 e 11 anos de idade, na versão computadorizada as crianças menores de 5 anos foram as que necessitaram de maior apoio para a utilização do software.

1.5- Estudos de Inteligência emocional com crianças

Desde o aparecimento do construto de inteligência emocional, vários estudos têm sido realizados no sentido de avaliar o mesmo, no entanto a maioria dos estudos são realizados com adultos ou adolescentes, havendo pouca investigação nesta área com crianças. Estudos atuais demonstram que as habilidades mentais demonstradas no modelo de inteligência emocional permitem entendê-la como uma

inteligência, pois ela comporta três critérios empíricos: 1) problemas emocionais têm respostas certas ou erradas avaliadas por métodos escolares alternativos; 2) as habilidades medidas correlacionam-se com outros testes de habilidades mentais e 3) o nível da habilidade aumenta com a idade (Mayer & Salovey, 1999).

Alguns autores tais como: Gardner e Whiteley (2007) referiram que há poucos estudos realizados com crianças de idade pré-escolar o que talvez se justifique pela falta de instrumentos de medida adequados para esta faixa etária. Sendo assim, Bueno (1998) criou um instrumento de medida de inteligência emocional para crianças, observou e referiu também a falta de estudos nesta área, no entanto apresenta dois estudos onde os testes de inteligência emocional de Mayer e Salovey foram adaptados e usados com crianças. Um dos estudos foi o de Sullivan (citado por Bueno, 1998) que tentou criar um instrumento confiável para medir o nível de habilidade de inteligência emocional nas crianças, o Emotional Intelligence Scale for Children- EISC, composto por 5 subescalas: rostos, música, histórias, compreensão e controle, que mostrou que a consistência do teste variou de baixa a moderada, o que levou a autora a sugerir uma revisão do teste. Outro estudo foi o de Kyung Hee e Kyoung Hoe (citado por Bueno, 1998) no qual os autores desenvolveram uma escala de auto-relato para avaliar a inteligência emocional em crianças coreanas no pré-escolar (3 a 6 anos), que revelou uma estrutura estável com seis fatores (utilização da emoção, empatia, avaliação e expressão da emoção em si, regulação da emoção, relacionamento entre professor e aluno e relacionamento com pares). Estes estudos são inconclusivos pois o primeiro não teve um bom resultado e o segundo mesmo mostrando-se mais motivador centra-se na concepção da inteligência emocional como traço, havendo falta de outros estudos com crianças desta faixa etária nesta área que os apoiem ou os ponham em causa.

Apoiando-se no modelo de inteligência emocional de Mayer e Salovey e usando a teoria Psicoevolutiva das emoções de Putchik, Bueno (1998) criou o seu próprio instrumento e aplicou-o a 36 crianças brasileiras de 7 a 11 anos. Nesta investigação Bueno concluiu que o seu teste é válido para avaliar a inteligência emocional. Pela aplicação dos testes concluiu-se que os resultados obtidos são compatíveis com os encontrados noutros estudos realizados com adultos o que demonstrou “ que a estrutura da inteligência emocional apresentada por Mayer e Salovey (1997), e já verificada em outros estudos, é estável tanto transculturalmente quanto no que se refere à faixa etária em que foi investigada” (p.148)

Por sua vez Esturgo-Deu e Sala- Roca (2010) efetuaram um estudo com 1422 alunos entre os 6 e os 12 anos de idade em escolas dos EUA, através do qual analisaram a relação entre os comportamentos de indisciplina e as habilidades emocionais das crianças. Concluíram que não havia relação entre comportamentos disruptivos e idade.

Em Portugal apesar de existirem alguns estudos sobre inteligência emocional, como o de Santos e Faria (2005), “ Inteligência Emocional: Adaptação do Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESQ) ao contexto português”, que permitiu observar que os alunos mais avançados associam mais a capacidade de expressar as suas emoções á capacidade de as expressar, e os alunos menos avançados associam mais o controlo das suas emoções á percepção que têm delas. Outro estudo realizado em Portugal sobre a temática – Inteligência Emocional, é o de Machado (2008) que através de uma amostra de 32 crianças de 5 e 6 anos que frequentavam duas escolas privadas do concelho de Lisboa, com o objetivo, de analisar os efeitos diretos e indiretos do conhecimento das emoções sobre a reputação social em crianças de idade pré-escolar e perceber se um maior conhecimento das emoções, proporcionava uma maior competência social e maior probabilidade de uma criança vir a ser escolhida pelos seus pares, através de uma adaptação do Tese de Conhecimentos de Emoções (Denham, McKinley, Couchoud,& Holt, 1990) e de uma Escala de Avaliação do Comportamento e Competência Social (LaFreniere & Dumas, 1996) verificando efeitos diretos do conhecimento das emoções sobre a reputação social da criança e não existir uma correlação entre a medida do conhecimento das emoções e a medida da competência social.

2- A inteligência emocional nos contextos educativos

A componente afetiva tem uma enorme importância no desenvolvimento da criança. Segundo Damásio, a falta de ligação entre o desenvolvimento cognitivo e a emoção poderá ter consequências nas gerações futuras. É importante que a criança desenvolva a sua inteligência emocional, ou seja, a capacidade “ (...) de perceber emoções, ter acesso a emoções e gerá-las, de modo a ajudar o pensamento a compreender as emoções e o conhecimento emocional e a controlar as emoções de maneira reflexiva, para promover o crescimento emocional e intelectual” (Mayer e Salovey, 1999:17).

As crianças necessitam de estar aptas a lidar com as emoções, é importante que aprendam a reagir às frustrações, a negociar com outros, a reconhecer as próprias angústias e medos. Compete à escola e à família desenvolver uma educação onde o cognitivo não esteja separado do emocional.

A família é o primeiro contexto social onde a criança se insere e onde começa a construção da sua identidade. Como refere Correia (1997:145) “ A família constitui o alicerce da sociedade e assim, é um dos principais contextos de desenvolvimento da criança, e apesar da existência de debate em torno do papel atual da família e da sua composição ela permanece como elemento chave na vida e desenvolvimento da criança”.

A criança deve ser capaz de nomear as emoções, de lhes atribuir uma classificação. Alguns estudos revelam que a capacidade de rotular emoções tem um efeito calmante no sistema nervoso, sendo assim, é importante ajudar a criança nesta tarefa. É necessário ensinar a criança a resolver problemas de um modo simples e eficaz, para mais tarde ela ser capaz de o fazer sozinha. Como refere Goleman (1996) “ (...) as pessoas emocionalmente competentes apresentam na prática uma relação consigo e com os outros, francamente mais positiva do que aqueles que apresentam sinais de iliteracia emocional”.

2.1 Inteligência emocional em contexto familiar

Se há um contexto no qual é imprescindível que haja um desenvolvimento de competências emocionais, é o da família. Os fortes laços emocionais entre pais e filhos fazem com que seja necessário que uns e outros possam aprender a ser emocionalmente inteligentes com o objetivo de viver com maior bem-estar, os pais devem ser uma referência para ajudar a desenvolver as competências emocionais nos seus filhos, pois são eles os seus modelos de comportamento, por isso, segundo Manuela Queirós (2016) é imprescindível que os pais desenvolvam também a sua inteligência emocional de forma a favorecerem a dos seus filhos.

A inteligência emocional conquista-se através da educação e do desenvolvimento de competências emocionais que contribuem para um melhor bem-estar pessoal e social. Define-se pelas habilidades (treináveis) para identificar, utilizar, compreender e regular as emoções em si próprio e nos outros.

Há evidências científicas da importância e da necessidade de desenvolver competências emocionais durante a infância e a adolescência com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. A educação

emocional tem como objetivo o desenvolvimento das competências emocionais e da inteligência emocional das pessoas. Portanto, não se limita à educação formal (escolas), mas inclui também ao contexto familiar. As relações interpessoais, entre as quais se salientam as familiares, são um dos fatores preditivos do bem-estar emocional ou da felicidade.

Por exemplo, quando uma criança começa a falar, é importante dizer-lhe coisas relacionadas com as suas emoções: «Vejo que te sentes triste porque sentiste a minha falta»; «Senteste-te contente, não é verdade? Eu também me sinto como tu, que alegria!» (Manuela Queirós, 2016). Com exercícios simples deste género, ajudamos a criança a dar nome às suas emoções, partilhamos as nossas e conseguimos que as crianças associem a emoção com uma situação vivida, o que favorece o desenvolvimento da consciência emocional e da empatia. A vivência da alegria torna a criança mais dinâmica.

As emoções são necessárias para a vida, já que nos informam sobre alguns aspetos de nós mesmos e do meio ambiente que nos rodeia, promovendo o saber ser e o saber conviver, defendidos por Delors (1996) como eixos fundamentais da educação, a par dos outros dois- o saber e o saber fazer, que têm sido, quase que exclusivamente, contemplados na escolarização da criança.

2.2- Inteligência Emocional em contexto escolar

“É com o coração que vemos claramente; o que é essencial é invisível aos nossos olhos.” Antoine de Saint-Exupéry, O Príncipezinho.

As competências emocionais começam a ser educadas, desde cedo. Compete aos educadores trabalhar com as crianças essas competências que são inatas. Avalia-se a maneira como as crianças lidam com a emoção e como são afetadas pelas mesmas, gradualmente e de forma contínua e transdisciplinar, podem-se realizar atividades que levem à aquisição por parte das crianças de competências que as tornam emocionalmente estáveis e futuros adultos conscientes que pensem com clareza, comuniquem com eficácia e que trabalhem em grupo respeitando a opinião do outro. Posto isto, Hyson e Zigler (2003) referem que durante o pré-escolar “A maioria das crianças passa cada vez mais tempo em grupo. Este fato leva-as a equilibrar os seus próprios desejos com os desejos dos outros, a esperar pela sua vez, a andar em conformidade com as rotinas e a lidar com fortes respostas emocionais alheias” (p.85).

É de extrema importância que os jardins-de-infância valorizem o desenvolvimento emocional e afetivo, pois “as emoções fazem parte da nossa vida, é preciso saber viver com elas. A emoção está antes da razão. Antes de sermos racionais, somos emocionais” (Freitas-Magalhães, 2007, p.55). O Educador, ao atribuir importância às suas emoções e às das crianças, criará um “bem-estar emocional, pois quando elas estão ausentes ou são excessivas tornam-se patológicas, perturbando o curso normal das situações de vida” (Franco, 2009, p.135). Como forma de criar e sustentar o bem-estar emocional é imprescindível identificar e reconhecer as emoções, porque assim estamos a tomar consciência destas, o que nos leva a uma melhor percepção e controlo das emoções e, portanto, compreender o que os outros estão a sentir (Franco, 2009). As emoções delimitam uma ação e causam diferentes reações no corpo

Os Educadores tem uma grande responsabilidade no desenvolvimento da inteligência emocional da criança, é um trabalho contínuo que implica treino e esforço. Estando conscientes do seu papel, os educadores devem oferecer à criança segurança, diálogo sobre as emoções, vontades e necessidades, devem também transmitir exemplos positivos e uma visão otimista das experiências e vivências das crianças. No entanto é importante que os educadores também possuam uma boa inteligência emocional, com competências como a empatia e o respeito pelo próximo. J. Gottman e J. Declaire (1997) defendem que “ levar as emoções das crianças a sério requer empatia, saber ouvir e disposição para querer ver as coisas na perspectiva delas” (p.27).

É importante que os educadores atribuam valor aos sentimentos das crianças, devem questionar sempre que se proporcione como esta se sente, quais as suas atividades preferidas, como acha que o outro se sente, entre outros exemplos. Um educador que trabalha a Inteligência emocional com o seu grupo deve ser um indivíduo calmo e assertivo que compreenda a emoção e que tenha confiança em si próprio. É relevante que saiba expressar de uma forma construtiva e controlada a ira, a tristeza, a ansiedade ou o medo, de forma a servir de modelo para as crianças, dado que, estas aprendem por imitação.

2.3- Inteligência Emocional em contexto entre pares

Vários autores (Miller et al., 2006) defendem uma relação coerente entre competência emocional e relações positivas entre pares, verificando que as relações sociais incluem competências que requerem o conhecimento das emoções, e este contribui para a aquisição de competências sociais.

A compreensão das emoções é muito importante para o processo de socialização, pois, as crianças que apresentam uma maior capacidade de compreensão das emoções parecem ser mais capazes de negociar/ gerir as situações entre pares obtendo melhores resultados e menos conflitos (Miller et al., 2006) e ainda controlar a forma como expressam os seus sentimentos. Esta habilidade para interpretar os sentimentos dos outros é um aspeto muito importante da cognição social com consequências sociais fulcrais, como a compreensão da causa das emoções que contribui para a empatia, que leva muitas vezes a criança a confortar ou ajudar os pares que manifestam angústia (Denham et al., 1990).

Ao invés, uma maior dificuldade no conhecimento das emoções limita a riqueza das interações com os pares. Denham (1993) verificou que crianças que aos 5 anos de idade ainda não conseguem diferenciar a alegria da tristeza, ou que se confundem nas tarefas de reconhecimento das expressões faciais e de inferências a partir de situações de contexto emocional, estão em risco de serem menos escolhidos pelos pares.

Considerações finais

Ao longo deste capítulo apresentamos uma visão abrangente da Inteligência Emocional, consideramos importante ter como ponto de partida as ideias de alguns autores, tais como Salovey e Mayer (1990), Bar-On (1997) e Goleman (1999). Para estes autores a inteligência emocional inclui as seguintes dimensões: para Salovey e Mayer (1990) a perceção emocional, a facilitação emocional do pensamento, a compreensão emocional e a gestão emocional, Bar-On (1997) identifica cinco habilidades: Intrapessoais, Interpessoais, Adaptação, Gestão do stress e Gestão de Humor geral, Goleman (1999) por sua vez, apresentou um modelo de Inteligência Emocional que engloba cinco dimensões principais: autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e competências sociais.

Abordamos também instrumentos de medida da Inteligência Emocional que visam observar alguns componentes particulares da Inteligência Emocional e da compreensão das emoções, focamo-nos no Test of Emotion Comprehension (TEC) pois foi o teste utilizado no presente estudo e apresentamos também alguns estudos de Inteligência Emocional com crianças.

Por último, referimos os contextos educativos onde se processa o desenvolvimento das competências, e também a própria inteligência emocional. Falamos assim, do desenvolvimento das competências emocionais no seio da família, no contexto escolar e no quadro das relações com os pares. Concretamente verificamos que a componente emocional tem uma grande importância no desenvolvimento da criança, é importante a compreensão das emoções para o processo de socialização, pois, as crianças que apresentam uma maior capacidade de compreensão das emoções parecem ser mais capazes de se relacionar positivamente com os pares.

Capítulo II

Metodologia do Estudo Empírico

Introdução

Compreender o que está na origem de determinadas emoções é um aspeto importante da IE, além de ser essencial para o processo de socialização. Saber como as emoções se podem combinar e mudar ao longo do tempo é fulcral na forma de lidar com os outros e na promoção do autoconhecimento (Monteiro, 2009). No caso das crianças, a compreensão emocional ajuda-as a controlar a forma como mostram os seus sentimentos e a serem sensíveis aos sentimentos dos outros (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Por outro lado, as exigências da nossa sociedade, tanto a nível pessoal como profissional, fazem com que haja um maior investimento no estudo das competências emocionais.

Neste enquadramento, o presente estudo procurou investigar, em contexto pré-escolar, uma relação entre a Inteligência Emocional (IE) - compreensão das emoções e o relacionamento entre pares em crianças de 5 anos. Assim, neste capítulo de apresentação do método seguido no estudo, descrevemos os objetivos, as questões de investigação, as crianças que participaram no estudo e os instrumentos usados na recolha dos dados ou avaliação das variáveis centrais do estudo, Da mesma forma, apresentamos os cuidados éticos respeitados na realização desta investigação, bem como as análises estatísticas conduzidas na análise dos resultados.

2.1- Objetivos

O presente estudo tem dois objetivos fulcrais. Primeiro pretende-se perceber de que forma a Inteligência Emocional se relaciona com o relacionamento interpessoal em crianças de 5 anos e segundo perceber em que medida o desenvolvimento psicossocial está relacionado com a compreensão das emoções e com as relações das crianças com os pares. Com efeito, vários autores salientam a interdependência entre a

compreensão das emoções e a competência social, quer pela natureza dos processos neurocognitivos que as sustentam, quer pelos objetos socioemocionais sobre os quais operam (Candeias, 2008). Sendo a infância uma fase importante do desenvolvimento e o pré-escolar a primeira etapa da educação ao longo da vida, torna-se relevante analisar de que forma a IE- compreensão de emoções se relaciona com as variáveis relacionamento entre pares, desenvolvimento psicossocial e género.

2.2- Questões de partida

Para atingir os objetivos propostos e facilitar a orientação do estudo, foram colocadas algumas questões que consideramos fulcrais para atingir os nossos objetivos de investigação. Mais que hipóteses, por insuficiente fundamentação teórica, optamos por indicar as questões do estudo. Assim, as questões que orientam esta investigação são:

- 1- Existe relação entre a compreensão das emoções e o relacionamento entre pares em crianças de 5 anos?
- 2- Será que a compreensão das emoções e as relações entre pares é influenciado pelo desenvolvimento psicossocial da criança?
- 3- Existe relação entre a compreensão das emoções e a variável género?

2.3- Participantes

Participaram neste estudo 36 crianças, de ambos os sexos (16 do sexo feminino e 20 do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 4 anos e 9 meses e os 5 anos e 3 meses. A opção por crianças da faixa etária dos 5 anos prendeu-se com o facto de as crianças terem um maior desenvolvimento e maturação em relação a crianças de 3 e 4 anos que também frequentam o pré-escolar. Todos os participantes frequentavam o pré-escolar, em três instituições do meio rural do concelho de Guimarães, dois deles eram da rede pública e um era uma IPSS.

A escolha deste grupo de crianças foi por conveniência, tendo em conta que o investigador trabalhava numa das instituições e tinha acesso às outras duas, por serem na sua área de residência o que facilitou a recolha de dados. Quinze destas crianças não tem irmãos, dezoito tem 1 irmão e três destas crianças tem

2 irmãos. No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, o que prevalece é o ensino secundário e o 3º ciclo e no que diz respeito às mães prevalece o ensino secundário e o ensino superior. Na Tabela seguinte descrevemos o grupo das crianças que participaram no nosso estudo.

Tabela1 - Descrição das crianças participantes

		Idade	Sexo	Nirmaos	HabPai	HabMae
N	Válido	36	36	36	33	34
	Omisso	0	0	0	3	2
Média		4,93	1,56	,67	3,39	3,85
Desvio Padrão		,35	,50	,63	1,08	,89
Assimetria		-1,79	-,23	,39	-,71	-,78
Erro padrão da assimetria		,39	,39	,39	,40	,40
Curtose		1,98	-2,06	-,59	,32	,23
Erro Padrão da Curtose		,76	,76	,76	,79	,78
Mínimo		4,1	1	0	1	2
Máximo		5,2	2	2	5	5

2.4 Instrumentos

Para explorar as questões a que este estudo se propõe, foram utilizados alguns instrumentos que consideramos serem os mais adequados para recolha de dados sobre a origem sociocultural das crianças e para a avaliação das variáveis psicossociais que integram o estudo. A opção foi por instrumentos com algumas provas dadas em termos de precisão e validade, mesmo que ainda não adaptados a Portugal (a escolha de instrumentos validados no Brasil, pela proximidade linguística, permitiu-nos ser mais fácil a sua adaptação. Os instrumentos a utilizar no nosso estudo são:

TEC (Test of Emotion Comprehension): Adaptação para língua portuguesa efetuada por Roazzi (2008), para avaliar a compreensão emocional. Trata-se de um instrumento que avalia a compreensão das emoções da criança entre os 3 e os 11 anos de idade, está dividido em blocos de histórias com uma ordem pré-estabelecida, apresentando os seguintes contextos: 1) o reconhecimento das emoções; 2) compreensão das causas externas das emoções; 3) compreensão do desejo despertado; 4) compreensão

das emoções baseadas em crenças; 5) compreensão da influência da lembrança em circunstância de avaliação de estados emocionais; 6) compreensão das possibilidades de controlar as experiências emocionais; 7) compreensão da possibilidade de esconder um estado emocional; 8) compreensão da existência de múltiplas ou até contraditórias (ambivalentes) respostas emocionais; 9) compreensão de expressões morais. De acrescentar que o *Test of Emotion Comprehension* (TEC) foi traduzido, adaptado e validado para ser utilizado em várias culturas, sendo assim, deve-se levar em consideração a diversidade contextual e o rigor no cuidado metodológico. O TEC até ao momento foi traduzido em mais de 15 idiomas, além da versão original em inglês e a versão em português aqui utilizada. O TEC está dividido em blocos de histórias com uma ordem pré-estabelecida, que permitem medir os nove contextos da compreensão emocional. As vantagens deste instrumento são várias: primeiro, o teste não se restringe a um ou dois aspetos da compreensão emocional, segundo, é de fácil aplicação e muito atrativo para as crianças, terceiro, é um dos poucos instrumentos desenhado para crianças dos 3 aos 11 anos.

Técnicas sociométricas – Nomeação: Para avaliar a aceitação social e o estatuto social das crianças no seu grupo de pares, foi administrada a cada criança, individualmente, uma técnica sociométrica de nomeação. A técnica de nomeação é iniciada com a apresentação a cada criança, do conjunto de fotografias dos seus pares, pedindo-se a cada criança (participante) para identificar as crianças presentes e nas fotografias. De seguida pede-se á criança que utilizando as fotografias, selecionem os colegas que convidavam para a sua festa de anos e que selecionem os colegas que acham que os convidariam a ela para uma festa de aniversário. Na sua aplicação da técnica a cada criança, o investigador anota os nomes das crianças escolhidas.

Ficha de avaliação do desenvolvimento psicossocial da criança: A ficha de avaliação do desenvolvimento psicossocial da criança, foi elaborada com o objetivo de o investigador recolher informações sobre o desenvolvimento das crianças, a nível de responsabilidade, atenção, raciocínio, linguagem, motricidade, socialização e autonomia. Estas informações foram fornecidas pelas educadoras dos três grupos de crianças. Segundo Galvão (1999), "se a criança está ao sabor de suas emoções, ela não tem condições neurológicas de controlá-las...". Então o papel do educador na compreensão do grau de maturidade

neurológico da criança para que não considere certas atitudes tomadas por ela como indisciplina, atrevimento ou birra. Devemos ter consciência da importância da afetividade para o desenvolvimento emocional da criança, mas também temos de considerar os fatores biológicos necessários a esse desenvolvimento. É necessário um meio estimulante do ponto de vista socio-emocional, afetivo, motor e cognitivo para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Entendendo as suas vivências emocionais como importantes para o seu desenvolvimento também noutras áreas, antecipa-se que o nível de compreensão das emoções (aqui tomada no sentido da sua inteligência emocional) se relacione com outros domínios do seu desenvolvimento psicossocial.

Ficha sociodemográfica da criança: A ficha sociodemográfica da criança foi elaborada com o objetivo do investigador conhecer melhor a criança no que diz respeito ao seu núcleo familiar de origem, em termos socioculturais. Igualmente se registaram outras informações sobre as crianças como o género, a idade ou o número de irmãos.

2.5- Procedimentos de recolha de dados

No início deste estudo foi estabelecido contacto com os responsáveis das escolas para conhecer a disponibilidade das mesmas para a realização da investigação. Em consequência da sua adesão, foram redigidos os devidos pedidos de autorização aos diretores das escolas e posteriormente aos encarregados de educação, apresentando os objetivos do estudo e o tipo de atividades que as crianças iam realizar. Assegurou-se o anonimato da sua participação e a confidencialidade no tratamento dos dados. Abordamos, então, as crianças cujos encarregados de educação autorizaram a sua participação no sentido de obtermos o seu acordo ou assentimento antes da realização das provas. As educadoras das crianças foram devidamente informadas sobre os objetivos do presente estudo e mostraram-se disponíveis para fornecer dados sobre o desenvolvimento psicossocial das crianças.

Os princípios éticos defendidos foram tidos em conta não só nos momentos de observação e contacto direto com os participantes, mas também durante todas as etapas de investigação, respeitando os intervenientes, garantindo o seu anonimato e assegurando rigor, bem como a fidedignidade dos resultados.

Assegurado o respeito pelos princípios éticos, as crianças realizaram individualmente em situação de entrevista o teste de conhecimento das emoções e a técnica sociométrica - nomeação. O TEC foi realizado na parte da manhã numa sala distante das salas de atividades e do recreio. Cada teste teve a duração de 20 minutos. A técnica sociométrica foi realizada no mesmo espaço, recorremos a fotografias das crianças da sala como apoio para a nomeação. A ficha de avaliação do desenvolvimento psicossocial da criança e a ficha sociodemográfica da criança, foram preenchidas pelas educadoras responsáveis pelas crianças que participaram na nossa amostra.

2.6- Procedimentos de tratamento dos dados

Os dados recolhidos sobre cada criança foram introduzidos numa base de dados, As análises estatística dos resultados foram realizadas através do programa IBM/SPSS. Estas análises, a par da descrição do desempenho das crianças, procuraram testar diferenças e relações inerentes às questões com que partimos para esta investigação. Dada a natureza essencialmente quantitativa das variáveis, recorremos a análises assentes na média e desvio-padrão, ou seja, estatísticas paramétricas.

Capítulo III

Apresentação e Análise de Resultados

Introdução

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos com a nossa investigação e procuramos comentar e interpretar tais resultados. Um dos principais objetivos da investigação foi relacionar a Inteligência Emocional, aqui entendida como compreensão das emoções, e o relacionamento interpessoal em crianças de 5 anos. Na linha dos autores da inteligência emocional, a compreensão emocional pode ser considerada como parte de uma compreensão geral sociocognitiva das pessoas, sendo que no nosso estudo em concreto se refere à visão que as crianças têm da perspectiva dos outros, compreendendo os seus desejos, crenças, intenções e emoções (Rosnay & Hughes, 2006). Face a esta definição, depreende-se que a compreensão das emoções é um importante indicador ou um componente-chave do desenvolvimento de competências emocionais e sociais das crianças ao longo da sua infância.

Neste capítulo, apresentamos os resultados descritivos das crianças nas provas aplicadas, descrevendo aqui valores de médias e de desvios-padrão (variabilidade). Num segundo momento cruzamos a habilidade da compreensão das emoções pelas crianças e alguns indicadores do seu relacionamento interpessoal (colegas), bem como com as avaliações dos seus educadores em áreas do desenvolvimento psicossocial. Finalmente analisamos se algumas diferenças existem no pequeno grupo de crianças avaliadas considerando a variável género. Nesta apresentação, e por uma questão de maior clareza e sequência das análises, seguimos a ordem dos objetivos (questões) que presidiram à realização desta investigação.

3.1 - Relação entre compreensão das emoções e o relacionamento entre pares em crianças de 5 anos

Com o objetivo de relacionar o conhecimento das emoções com o relacionamento entre pares em crianças de 5 anos aplicamos o TEC, este foi aceite de forma satisfatória pelas crianças e aplicamos também a

técnica sociométrica de Nomeação para avaliarmos o relacionamento entre pares (a criança identificava colegas que convidaria para a festa de anos). Na Tabela 2 apresentamos os coeficientes de correlação obtidos entre os desempenhos nos vários contextos ou situações do TEC e os três indicadores sociométricos do relacionamento (nº de colegas escolhidos, coincidências recíprocas de escolhas entre crianças, e ratio de escolhas face ao nº de colegas existente na sala).

Tabela 2 - Compreensão das emoções (TEC) e o relacionamento entre pares em crianças de 5 anos

	NColegas	Coincidencias	RatioEscolhas	Contexto2	Contexto3	Contexto4Q1	Contexto6Q1	Contexto7Q1	Contexto8Q1	Contexto9
NColegas	-									
Coincidencias	,852	-								
RatioEscolhas	,622	,639	-							
Contexto1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Contexto2	,107	-,042	,229	-	-					
Contexto3	,138	,022	,209	,378	-					
Contexto4Q1	-,504	-,527	-,498	-,143	,076	-				
Contexto5Q1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Contexto6Q1	-,063	,095	,221	,143	-,076	-,086	-			
Contexto7Q1	,167	,162	,290	-,060	,079	-,120	,120	-		
Contexto8Q1	,100	,219	,279	-,120	,000	-,120	,000	,125	-	
Contexto9	-,402	-,343	-,348	-,151	-,100	,151	-,151	-,316	-,040	-

Tomando os coeficientes de correlação entre os resultados da técnica sociométrica (nomeação) e os resultados do TEC podemos observar que as crianças que obtiveram melhor resultado no teste de compreensão de emoções obtiveram pior resultado no que diz respeito às relações entre pares, ainda que em bom nº de cruzamentos destas variáveis domine a ausência de correlação. Trata-se de um resultado curioso pois segundo Izard (2001) um melhor desempenho no reconhecimento e nomeação das emoções encontra-se associado à competência social, mesmo quando se controlam os índices de inteligência e do

temperamento. Cotações elevadas nestas competências preveem comportamento social positivo e cotações baixas preveem problemas de comportamento (Izar 2001). Assim, o contexto quatro que se refere às crenças emocionais tem correlação negativa com a variável coincidências (C4 -.527), esta consiste na seleção dos colegas que convidaria para a festa de ano e na seleção dos colegas que acha que o convidaria a ele para uma festa de aniversário, neste contexto a criança pode não ser capaz de avaliar corretamente a situação da falsa crença (a criança nesta questão deveria responder que o coelho estava feliz porque estava a comer uma cenoura, pois ele não sabia que o lobo estava por atrás do arbusto) e a emoção normalmente associada a esta situação, tendo no seu discurso se baseado essencialmente na sua própria vivência e crença. A compreensão da falsa crença nas crianças emerge por volta dos quatro anos de idade, no entanto a compreensão que as crenças independentemente de serem verdadeiras ou falsas, possam provocar emoções emergiria numa fase mais tardia, por volta dos seis anos de idade (Harris et al., 1989). A investigação, de uma forma geral, aponta que reconhecer as emoções nas outras pessoas, ou seja a capacidade de “ler” os sentimentos dos outros a partir dos seus comportamentos, é uma parte essencial das competências de relacionamento interpessoal e das relações sociais (Schaffer, 1999). O conhecimento das emoções ajuda as crianças a antecipar os sentimentos e o comportamento dos outros, a comunicar os seus próprios sentimentos e, conseqüentemente a agir de forma adequada (Denham et al., 1990).

Também o contexto nove que se refere á moralidade tem correlação negativa com as variáveis coincidências (C9; $r = -.343$) e ratio de escolhas (C9; $r = -.348$). Olhando a literatura na área, é a partir dos oito anos de idade que as crianças iniciam a compreensão de que os sentimentos negativos decorrem de uma ação moralmente repreensível, como por exemplo mentir, roubar ou esconder um ato errado, e que sentimentos positivos derivam de uma ação moralmente louvável, como fazer um sacrificio, resistir a uma tentação ou confessar um ato repreensível. É no entanto esperado que em idades pré-escolares as crianças julguem as emoções somente na base de julgamentos dos seus próprios atos, mesmo sendo moralmente repreensíveis (e.g., Harris, 1989). Na falta de perceção mais clara do que está mais correto ou menos correto, podemos entender a falta de correlação ou até a correlação negativa com as escolhas reciprocas (coincidências) pois a criança não entende ainda o valor da retribuição de uma escolha feita por outra criança, não se observando então um certo dever de reciprocidade nas suas escolhas

3.2 - Será que a compreensão das emoções e as relações entre pares estão associadas ao nível de desenvolvimento psicossocial das crianças

Para compreender se a compreensão das emoções e as relações entre pares estavam associadas com os níveis de desenvolvimento psicossocial da criança, analisamos as correlações existentes entre estas variáveis. Na Tabela 3 apresentamos a tabela de correlações entre este conjunto alargado de variáveis, sendo que o desenvolvimento psicossocial da criança foi avaliado através do preenchimento de uma grelha por parte das educadoras.

Tabela 3 – Correlação entre compreensão das emoções, relações entre pares e desenvolvimento psicossocial da criança

	Nº Colegas	Coincidências	RatioEscolhas	Resp.1	Atenção	Raciocinio	Linguagem	Motricidade	Socializaçao	Autonomia	Contexto2	Contexto3	Contexto4Q1	Contexto6Q1	Contexto7Q1	Contexto8Q1	Contexto9
Nº Colegas	-																
Coincidencias	,852	-															
RatioEscolhas	,622	,639	-														
Resp.1	,278	,176	,379	-													
Atenção	,098	,017	,122	,661	-												
Raciocinio	-,005	-,077	,007	,422	,644	-											
Linguagem	,398	,259	,437	,673	,480	,599	-										
Motricidade	,393	,325	,401	,536	,468	,335	,611	-									
Socializaçao	-,196	-,230	,140	,622	,429	,345	,415	,436	-								
Autonomia	,058	-,027	,045	,304	,446	,493	,368	,439	,504	-							
Contexto2	,107	-,042	,229	,160	,335	,366	,109	,163	,167	,311	-						
Contexto3	,138	,022	,209	,124	,287	-,043	,024	,029	,085	,309	,378	-					
Contexto4Q1	-	-,527	-,498	-	-,079	-,097	-,454	-,514	-,179	-,305	-,143	,076	-				
	,504			,329													
Contexto6Q1	-,063	,095	,221	,103	,164	,219	,091	,216	,076	-,059	,143	-,076	-,086	-			
Contexto7Q1	,167	,162	,290	,157	-,010	-,270	-,085	,246	,225	,070	-,060	,079	-,120	,120	-		
Contexto8Q1	,100	,219	,279	,433	,213	,206	,380	,089	,367	-,009	-,120	,000	-,120	,000	,125	-	
Contexto9	-	-,343	-,348	,062	,169	,267	,072	,021	,247	,299	-,151	-,100	,151	-,151	-,316	-,040	-
	,402																

Antes da análise dos valores da tabela importa referir que não foram incluídos valores de correlação nas variáveis do contexto 1 e do contexto 5, em virtude de nestas duas situações todas as crianças apresentaram o mesmo desempenho (todas acertaram), situação que não tendo variabilidade não permite calcular a correlação.

No que diz respeito ao conhecimento das emoções verificou-se que quanto maior a compreensão das emoções maior o nível de socialização e de cognição das crianças (veja-se por exemplo as correlações mais altas com Contexto8 $r = .367$) através desta análise podemos sugerir que o conhecimento das

emoções promove interações positivas e influencia a forma como as crianças socializam com os outros. A compreensão das emoções estaria em função do bom desenvolvimento cognitivo, em termos de capacidade de representação em encontrar os sinais certos para compreender a emoção (Albanese et al., 2010).

As crianças que interagem positivamente com os seus pares obtiveram melhores resultados no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem. Entre os dois e os cinco anos, ocorrem muitas transformações desenvolvimentais, nomeadamente ao nível da linguagem, registando-se um aumento sistemático de interações pro-sociais como a ajuda e a partilha. Ainda nesta faixa etária verifica-se uma redução dos comportamentos agressivos, o que reflete o desenvolvimento das competências sociocognitivas (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006). Crianças com maior desenvolvimento na linguagem acabam por ter mais interações com os seus pares, refletindo-se isso nas suas escolhas.

Numa abordagem sobre a importância do desenvolvimento da linguagem, e portanto da competência comunicativa da criança, Katz (2006) afirma que, comunicando com os seus pares, as crianças desenvolvem mais facilmente relações entre si e, simultaneamente, dispõem de oportunidades de melhorar as suas capacidades comunicativas. A linguagem, mediando as interações tornam menos necessário o uso do corpo e da força, tornando-se essas crianças mais elegíveis para as situações de jogo e de interação em geral. Este conjunto alargado de resultados sugere que a compreensão emocional pode ser considerada como parte de uma compreensão geral sociocognitiva (Rosnay & Hughes, 2006). A compreensão das emoções assume um papel importante no desenvolvimento de competências emocionais e sociais da criança, estando associada a outras dimensões do seu desenvolvimento psicossocial, em particular a linguagem.

3.3 - Existe alguma diferenciação no nível de compreensão das emoções das crianças em função da variável género?

Na tabela 4 apresentamos os desempenhos das crianças em cada um dos contextos do TEC em função do género das crianças. Nesta tabela apresentamos os valores da média e do desvio-padrão. Como se pode observar, no contexto um (Reconhecimento) e no contexto cinco (Lembrança) todas as crianças obtiveram o mesmo resultado (como já referido anteriormente não existe variabilidade nas pontuações das crianças nestas duas situações) e nos restantes contextos as crianças do género feminino obtiveram melhor desempenho.

Tabela 4 - Compreensão das emoções em meninos e meninas

	Gênero	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
TEC_Total	Fem	16	7,12	,885	,221
	M	20	6,75	1,118	,250
Contexto1	F	16	1,00	,000	,000
	M	20	1,00	,000	,000
Contexto2	F	16	1,00	,000	,000
	M	20	,95	,223	,050
Contexto3	F	16	,93	,250	,062
	M	20	,75	,444	,099
C4Q1	F	16	,69	,479	,120
	M	20	,50	,513	,115
C5Q1	F	16	1,00	,000	,000
	M	20	1,00	,000	,000
C6Q1	F	16	,44	,512	,128
	M	20	,40	,503	,112
C7Q1	F	16	,88	,342	,085
	M	20	,90	,308	,069
C8Q1	F	16	,56	,512	,128
	M	20	,75	,444	,099
Contexto9	F	16	,62	,500	,125
	M	20	,50	,513	,115

O primeiro contexto (Contexto1) denominado de reconhecimento, diz respeito ao reconhecimento das emoções, baseado nas expressões faciais, a criança deverá ser capaz de reconhecer quatro emoções de base, feliz, triste, raiva e medo. Ao avaliarmos este contexto não se verificaram diferenças entre as crianças, ou seja, todas responderam corretamente. O contexto referente à lembrança (Contexto5) avalia a compreensão da influência da lembrança em circunstâncias de avaliação de estados emocionais, estabelece uma relação entre memória e emoção; também neste contexto não se verificaram diferenças entre as crianças.

Olhando às médias obtidas nas situações em que se verificaram flutuações nos níveis de desempenho, na maioria dos contextos as crianças do gênero feminino obtiveram melhores resultados, de um modo geral podemos considerar que as meninas são mais competentes em diversas dimensões da compreensão das

emoções, tais como, a compreensão das causas externas das emoções (contexto2), a compreensão do desejo despertado (contexto3), compreensão das emoções baseadas em crenças (contexto4), compreensão das possibilidades de controlar as experiências emocionais (contexto6) e por último, compreender o papel da moral (contexto9). As crianças do género masculino obtiveram melhores resultados no contexto sete (C7) e no contexto oito (C8), dizem respeito ao ocultar de emoções, esconder um estado emocional (C7) e á compreensão de que uma pessoa pode apresentar múltiplas ou até contraditórias respostas emocionais em relação a uma determinada situação (C8).

Para melhor avaliarmos as oscilações verificadas segundo o género das crianças, apresentamos na Tabela 5 os resultados de uma análise comparativa das médias alcançadas por meninos e meninas da amostra (teste t para amostras independentes). Previamente à comparação das médias, apresentamos na mesma tabela os dados do teste de Levene para estimativa da homogeneidade da variância nos dois grupos em presença.

Tabela 5 – Análise das diferenças de médias nos desempenhos no TEC segundo o género das crianças

	Teste de Levene para igualdade de variâncias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	
TEC_Total	Variâncias iguais assumidas	1,238	,274	1,094	34	,282	,375
	Variâncias iguais não assumidas			1,123	33,999	,269	,375
Contexto2	Variâncias iguais assumidas	3,545	,068	,892	34	,379	,050
	Variâncias iguais não assumidas			1,000	19,000	,330	,050
Contexto3	Variâncias iguais assumidas	12,136	,001	1,506	34	,141	,188
	Variâncias iguais não assumidas			1,598	30,888	,120	,188
C4Q1	Variâncias iguais assumidas	3,091	,088	1,122	34	,270	,188
	Variâncias iguais não assumidas			1,131	33,139	,266	,188
C6Q1	Variâncias iguais assumidas	,177	,677	,221	34	,827	,037
	Variâncias iguais não assumidas			,220	32,009	,827	,037
C7Q1	Variâncias iguais assumidas	,212	,648	-,231	34	,819	-,025
	Variâncias iguais não assumidas			-,228	30,618	,821	-,025
C8Q1	Variâncias iguais assumidas	4,154	,049	-1,176	34	,248	-,188
	Variâncias iguais não assumidas			-1,157	29,925	,257	-,188
Contexto9	Variâncias iguais assumidas	1,259	,270	,735	34	,468	,125
	Variâncias iguais não assumidas			,737	32,632	,467	,125

Analisando a homogeneidade da variância dos resultados de acordo com o género das crianças verificamos a sua diferenciação no contexto 3 (C3 compreensão do desejo despertado) e no contexto 8 (compreensão de que uma pessoa pode apresentar múltiplas ou até contraditórias respostas emocionais em relação a uma determinada situação), embora neste último caso com o valor no limiar da significância estatística. Tomando as diferenças de médias entre meninas e meninos as suas médias diferenciam-se mais no C3, no C4 e no C9, sempre a favor do desempenho das crianças do género feminino. Por sua vez, os rapazes apresentam um desempenho superior na situação do contexto 8. Os dois géneros apresentam valores muito similares no contexto 2 (C2 compreensão das causas externas das emoções), contexto 6 (C6 compreensão das possibilidades de controlar as experiências emocionais) e no contexto 7 (C7 ocultar de emoções, esconder um estado emocional). Tomando o conjunto da prova verificamos uma diferença a favor das crianças do género feminino o que era esperado face ao seu melhor desempenho em três dos contextos da prova. De salientar que estas diferenças encontradas a favor de um ou outro género devem ser consideradas com tendência a aprofundar em futuros estudos, pois na presente amostra não se apresentam estatisticamente significativos.

Considerações Finais

Face à relevância da inteligência emocional para o desenvolvimento psicossocial das crianças, como é reportado na literatura, o nosso estudo procurou verificar as competências de crianças portuguesas numa prova validada no Brasil, e que tivemos o cuidado de adequar em termos de linguagem usada para as crianças portuguesas. No caso concreto desta prova por nós aplicada, a inteligência emocional circunscreve-se á compreensão das emoções. Esta compreensão pode generalizar-se às situações de relacionamento interpessoal da criança e com outras áreas do seu desenvolvimento.

O nosso estudo com três dezenas de crianças de 5 anos mostrou que a compreensão de emoções está relacionada com outras áreas do seu desenvolvimento e aprendizagem, nomeadamente ao nível da linguagem, socialização e cognição. Estas correlações destacam a possibilidade da compreensão das emoções ser uma habilidade básica das crianças nesta faixa etária que lhe permite o entendimento geral das situações de relacionamento com os colegas e os adultos, ao mesmo tempo que pode ser entendida como manifestação da capacidade cognitiva mais geral da criança.

Nesta faixa etária não são frequentes os estudos que apontam para uma diferenciação de desempenhos segundo o gênero das crianças. Também neste nosso estudo as diferenças encontradas não se mostram estatisticamente significativas, contudo transparece uma tendência para um melhor desempenho por parte das crianças do sexo feminino. Provavelmente com amostras mais robustas esta eventual diferenciação consegue ser melhor testada.

CONCLUSÃO

Em forma de conclusão da presente dissertação apresentamos uma síntese da parte teórica da tese e destacamos, sobretudo, os resultados obtidos às questões de investigação colocadas. Dadas algumas limitações associadas à prova de inteligência emocional aplicada e ao tamanho da amostra, terminaremos sugerindo algumas propostas para investigações futuras.

Tendo em conta o objetivo principal deste estudo, perceber se existe relação entre a Inteligência Emocional mais concretamente a compreensão das emoções e o relacionamento intrapessoal em crianças de 5 anos, podemos afirmar que o estudo nos elucidou sobre o quanto o constructo de Inteligência Emocional é abrangente e complexo. Esta complexidade não difere da encontrada quando pretendemos definir a inteligência geral, tendo na síntese teórica destacado modelos que concebem a inteligência como um fator geral e a inteligência formada por diferentes aptidões ou formas de inteligência diferenciadas entre si. É neste quadro de uma leitura mais pluralista da natureza da inteligência que alguns autores mais recentes, na linha de Gardner (1983), apontam a possibilidade de uma inteligência social e uma inteligência emocional (Salovey & Mayer 1999)

A revisão da literatura realizada contribuiu para termos a perceção que muito já foi feito para compreender melhor como se desenvolve a compreensão das emoções, mas o caminho a percorrer ainda é muito longo. A compreensão das emoções pode ser definida como um conjunto de habilidades e mecanismos de processamento da informação emocional como: a compreensão da relação entre emoções, o conhecimento de estratégias de regulação das emoções e a compreensão de respostas emocionais ambivalentes (Pons et al.,2004).

Uma das dificuldades no estudo da inteligência prende-se com os instrumentos que os psicólogos utilizam para a sua avaliação. Nem sempre é pacífica essa medida, e nem sempre existem certezas absolutas quanto à possibilidade dos desempenhos nos mesmos testes serem apenas determinados pelo nível de capacidade cognitiva dos indivíduos. Esta situação ou dificuldade ocorre também relativamente aos recursos criados pelos psicólogos para se avaliar a inteligência emocional.

Existem vários instrumentos que permitem avaliar alguns componentes da compreensão emocional, mas no presente estudo achamos mais viável, porque disponível em língua portuguesa (versão brasileira),

aplicar o Test of Emotion Comprehension (TEC). Acresce que este instrumento está desenhado para crianças pequenas entre os 3 e os 11 anos nos desenhos e situações relatadas, e permite-nos avaliar a compreensão das emoções nos contextos do reconhecimento das emoções, da compreensão das causas externas, da compreensão do desejo despertado, da compreensão das emoções baseadas em crenças, da compreensão da influencia da lembrança, da compreensão das possibilidades de controlar as experiencias emocionais, da compreensão da possibilidade de esconder um estado emocional, da compreensão da existência de múltiplas respostas emocionais e da compreensão de expressões morais.

Previamente à aplicação da prova, procedemos a uma análise do conteúdo das situações (texto e gravuras) junto de educadores e de algumas crianças da faixa etária presente na nossa amostra. Por facilidade de contacto com o autor da versão brasileira, o material recebido estava já bastante adequado à nossa realidade nacional em virtude de outras tentativas de uso da prova no nosso país, mesmo assim, alguns termos foram por nós adequados no momento da aplicação do teste, por exemplo, em vez da palavra “raiva” preferimos utilizar a palavra “zangado”. As gravuras, mesmo não sendo coloridas, eram do agrado e da compreensão das nossas crianças.

Analisando os resultados obtidos de acordo com os objetivos e as questões de investigação colocadas e começando pela primeira, na qual se pretendia saber se existia relação entre a compreensão das emoções e o relacionamento entre pares em crianças de 5 anos, verificou-se que as crianças que obtiveram melhor resultado no TEC obtiveram um pior resultado no que diz respeito às relações entre pares, contrariando o que a literatura nos diz. No contexto referente à compreensão das emoções baseadas em crenças verificou-se uma relação negativa com a variável coincidência que foi avaliada através da técnica sociométrica de nomeação. No que diz respeito ao contexto referente à moralidade correlaciona-se negativamente com as variáveis coincidência e ratio de escolhas. Esta situação, dita inesperada, pode decorrer de termos utilizado pequenos grupos de crianças de três escolas diferentes (apenas as crianças que tinham 5 anos), sendo que as suas interações podem ser feitas com crianças mais velhas ou mais novas que não consideramos neste estudo. Esta limitação de ordem metodológica merece ser repensada em futuras investigações, por exemplo aumentando o número de crianças da amostra e ampliando as suas idades. Mesmo tendo recorrido ao ratio de escolhas para controlar o número diferente de crianças em cada escola, a que a criança poderia recorrer no seu grupo para escolher, não é seguro que tenhamos ultrapassado o problema que agora identificamos.

Na segunda questão pretendemos verificar se a compreensão das emoções e as relações entre pares são influenciadas pelo desenvolvimento psicossocial da criança. Tomando as avaliações produzidas pelas educadoras das crianças em diferentes áreas do desenvolvimento psicossocial das crianças, foi então possível verificar que as crianças que interagem positivamente com os pares obtiveram melhores resultados ao nível da linguagem. Quanto ao conhecimento das emoções verificou-se que quanto melhor os resultados do TEC maior a capacidade de socialização e de cognição das crianças avaliadas na presente amostra.

Esta situação de correlações positivas entre estes indicadores de competência e de desenvolvimento psicossocial faz-nos pensar num fator global de capacidade da criança que se expressa nas diferentes áreas da sua aprendizagem e desenvolvimento. Na realidade as crianças habitualmente mantêm-se mais próximas de pares com quem tiveram experiências positivas. A capacidade para compreender e reconhecer emoções é fundamental para a elaboração de juízos sociais corretos (Damásio, 2000), generalizando-se esta competência a todas as situações de aprendizagem e da vida da criança em que a compreensão das situações e raciocínio (pensamento) acabam por se generalizar.

Na última questão através da qual, pretendíamos saber se existia relação entre a compreensão das emoções e a variável género, foi possível concluirmos que as crianças do género feminino obtiveram melhor desempenho no TEC. Assim, os resultados obtidos no presente estudo sugerem que as crianças que tem uma maior compreensão das emoções tem mais dificuldade em se relacionar com os pares, as crianças que interagem positivamente com os pares tem maior capacidade de comunicação, de socialização e de cognição. Estas diferenças segundo o género, quando reportadas a crianças desta faixa etária nem sempre se verificam na investigação. Nesta mesma linha, também as diferenças por nos encontradas podem ser entendidas mais como tendências de diferenciação pois em nenhum dos casos se observaram valores estatisticamente significativos.

Este conjunto de resultados obtidos neste estudo e os vários estudos realizados no âmbito da Inteligência Emocional evidenciam a necessidade de valorizarmos a Inteligência Emocional a nível social e principalmente a nível escolar de forma a promover a integração desta nos programas e atividades educativas desenvolvidas nos espaços escolares, como também no pré-escolar. Sendo o pré-escolar uma fase inicial de aprendizagem e, sabendo-se que as crianças demonstram melhorar algumas habilidades

emocionais (empatia, confiança, autoconhecimento...) como referem os estudos de Pons et Harris (2005), é fundamental que as instituições de pré-escolar criem oportunidades e que promovam o desenvolvimento dessas habilidades que, por sua vez, podem facilitar a adaptação das crianças aos espaços educativos fora do ambiente familiar por norma mais seguros, bem assim como permitir que a criança avance nas relações com os colegas de forma mais espontânea e motivada. Em linha com o pensamento de David Goleman (1999), “há habilidades chave cruciais para o sucesso de programas de intervenção, sendo elas as competências emocionais e sociais, como a autoconsciência, o controle dos impulsos, empatia e escolha de perspectivas, cooperação e resolução de conflitos”.

A terminar a presente dissertação, importa mencionar algumas limitações do estudo efetuado e pistas para futuras investigações nesta área, nomeadamente aproveitando a prova de inteligência emocional que foi por nós adaptada e trabalhada em Portugal (no futuro esta prova necessita de novas aplicações tendo em vista uma melhor análise das suas propriedades de precisão e validade que não pudemos neste estudo analisar em virtude do tamanho mais reduzido da amostra).

Assim, no presente estudo deparamo-nos com algumas limitações em termos da amostra de crianças avaliadas. A opção por delimitar a idade das crianças, no nosso caso todas as crianças deviam ter 5 anos, pode merecer alguma reflexão nos resultados obtidos, Por exemplo, tendo em conta que aos 5 anos as crianças compreendem somente alguns aspetos da compreensão emocional (as causas situacionais, a sua expressão externa e o que reativa determinada emoção), é possível que mesmo querendo avaliar a compreensão das emoções poderia ter sido interessante ter uma amostra com mais crianças e de mais faixas etárias e até observar diferenças de desempenho entre crianças mais novas e mais velhas, nomeadamente comparando situações da prova com maior e menor exigência cognitiva.

Na verdade a nossa amostra, para além de pequena, também não foi muito diferenciada do ponto de vista sociocultural das famílias de origem. O fato de se tratar de um estudo que desde início assumimos como exploratório justificou a não avaliação de amostras mais amplas de crianças e a ida a outras escolas tendo que ultrapassar autorizações superiores. Por outro lado a ausência de instrumentos aplicados á infância para estudar a Inteligência Emocional não favoreceu uma análise dos outros instrumentos disponíveis e uma escolha mais justificada da prova usada (como fomos afirmando, esta prova avalia somente a

Compreensão das Emoções, mesmo acreditando que esta compreensão para a faixa etária aqui considerada será o elemento decisivo da inteligência emocional).

A falta de estudos nesta faixa etária dificultou a discussão dos nossos resultados por falta de elementos de comparação, contudo deixa a porta aberta para o surgimento de novos estudos, consideramos fundamental prosseguir a investigação nesta área de forma a promoverem estratégias úteis capazes de ajudar as crianças a utilizarem as competências emocionais, contrariando alguns fatores de risco como a exclusão e a discriminação. Sobretudo, mostra-se importante determinar se o conhecimento das emoções tem um efeito desejável no comportamento das crianças. Ao mesmo tempo, seria também importante estudar a relação entre a compreensão emocional com outras componentes como a expressividade emocional, a regulação emocional e, inclusive a Inteligência Social pois na teoria de Gardner estes domínios aparecem integrados em duas formas de inteligência (intrapessoal e interpessoal).

BIBLIOGRAFIA

Almeida, L. S. (1983). *Teorias da Inteligência*. Porto: Jornal de Psicologia

Almeida, L. S., Silva, B. D., & Franco, A. (2012). *Atas do II Seminário Internacional “ Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho.

Arándiga, A., & Tortosa, C. V. (2000). *Inteligência Emocional: Aplicaciones Educativas*. Lerez : Editorial.

Candeias, A., Almeida, L. S., Roazzi, A., & Primi, R. (2008). *Inteligência. Definição e medida na confluência de múltiplas concepções*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Cury, A. (2008). *O Código da Inteligência – A Formação de Mentres Brilhantes e a Busca de Excelência Emocional e Profissional*. Lisboa, Editora Pergaminho

Dantas, M. A., & Noronha, A. P. (2005) Inteligência emocional: Parâmetros psicométricos de um instrumento de medida. *Estudos, Pesquisa e Psicologia*. 5(1), 59-72.

Franco, M. (2003). A gestão das emoções na sala de aula: Projeto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1º ciclo do ensino básico (Tese de Doutoramento). Funchal: Universidade da Madeira.

Franco, M., & Candeias, A. (2008). Teste de Percepção Emocional para Crianças: Estudos exploratórios para uma população portuguesa. In A. P. Noronha, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Coords.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilibrios

Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

Gottman, j. & Declarie, J. (1999). *A Inteligência Emocional na Educação*. (1.ª ed.). Lisboa: Pergaminho.

- Grennberg, M., & Snell, J. (1999). Desenvolvimento do cérebro e desenvolvimento emocional: o papel do ensino na organização do lobo frontal. In P. Salovey, & D. Sluyter (Orgs.), *Inteligência Emocional da Criança* (pp.123-147). Rio de Janeiro: Campus.
- Machado, P., Verissimo, M., Torres, N., Peceguima, 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*, 26 (3), 463-478.
- Machado, P., Verissimo, M., Monteiro, L., Peceguina, I., Torres, N., & Santos, A. J. (2008). Adaptação da entrevista de conhecimento das emoções para crianças (Denham, 1986). In *XIII Conferencia Internacional Avaliação Psicológica: Formas e contextos*, Braga, Portugal.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1999). O que é inteligência emocional? in P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.). *Inteligência emocional da criança: Aplicações na educação e no dia-a-dia* (pp. 15-48). Rio de Janeiro: Editora Campus
- Martin, D., & Boeck, K. (2002). *QE O que é a Inteligência Emocional*. Lisboa: Pergaminho.
- Minervino, C. A. S. M., Roazzi, A., Dias, M. G. B. B., & Roazzi, M. (2010). Versão computadorizada do teste de compreensão das emoções. In M. C. R. A. Joly, & C. T. Reppold, (Eds), *Estudos de testes informatizados para a avaliação psicológica*. E- book (Cap. 10, pp.109-123). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção – Geral da Educação (DGE).
- Muller- Lissner, A. (2001). *A inteligência emocional na criança*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw- Hill.
- Pons, F., & Harris, P. L. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: development periods and hierarchical organization. *European Journal of Development Psychology*, 2(1), 127-152.
- Roazzi, A., Dias, M. G. B. B., Minervino, C. M. M., Roazzi, M., & Pons, F. (2008). Compreensão das emoções em crianças: Estudo transcultural sobre a validação do Teste de Compreensão da Emoção TEC (Test of Emotion Comprehension). In: Ana Paula Noronha, Carla Machado, Leandro Almeida, Miguel

Gonçalves, Sara Martins & Vera Ramalho (Eds.). *Actas da XIII Conferencia Internacional de Avaliação Psicológica: Forma e contextos* (pp.1781-1795). Braga: Psiquilibrios edições.

Segal, J. (2001). *Como desenvolver a inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.