



## Universidades Lusíada

Silva, Benilde Barbosa da

### **A relação entre o conhecimento emocional e o rendimento escolar**

<http://hdl.handle.net/11067/4710>

#### **Metadados**

<b>Data de Publicação</b>	2019
<b>Resumo</b>	<p>Resumo: O conhecimento emocional tem vindo a ser considerado relevante para a adaptação psicossocial, para o desenvolvimento de atitudes positivas na adaptação à escola e para o desempenho escolar. A presente investigação tem como objetivos avaliar o conhecimento emocional em crianças do 1º CEB e compreender a relação entre o conhecimento emocional e o rendimento escolar. Participaram neste estudo 60 alunos portugueses, de um Agrupamento de Escolas do Distrito do Porto, que frequentavam, no a...</p> <p>Abstract: Emotional knowledge has been considered relevant for psychosocial adaptation, for the development of positive attitudes in adapting to school and for school performance. The present research aims to evaluate the emotional knowledge in elementary school children and to understand the relationship between emotional knowledge and school performance. Participants in this study were 60 Portuguese students from a school in the District of Porto, who attended the 2nd, 3rd and 4th year of th...</p>
<b>Palavras Chave</b>	Psicologia, Psicologia da educação, Rendimento Escolar - Aspectos Sociais, Personalidade - Rendimento escolar, Teste psicológico - Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional - EACE
<b>Tipo</b>	masterThesis
<b>Revisão de Pares</b>	Não
<b>Coleções</b>	[ULP-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-04-23T17:01:29Z com informação proveniente do Repositório

A RELAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO EMOCIONAL  
E O RENDIMENTO ESCOLAR

Dissertação  
para a obtenção  
do Grau de Mestre em:  
**Psicologia da Educação**



**A RELAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO EMOCIONAL  
E O RENDIMENTO ESCOLAR**

*Benilde Barbosa da Silva*

**PORTO 2019**



**Instituto de Psicologia  
e Ciências da Educação**  
Universidade Lusíada - Norte (Porto)



*Benilde Barbosa da Silva*



**Instituto de Psicologia  
e Ciências da Educação**  
Universidade Lusíada - Norte (Porto)

Dissertação  
para a obtenção  
do Grau de Mestre em:  
**Psicologia da Educação**



**A RELAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO EMOCIONAL  
E O RENDIMENTO ESCOLAR**

*Benilde Barbosa da Silva*

**PORTO 2019**

**ORIENTAÇÃO:**  
Professora Doutora Joana Cruz



**Instituto de Psicologia  
e Ciências da Educação**  
Universidade Lusitana - Norte (Porto)



**PANTONE 151 C**

**C: 0**

**M: 48**

**Y: 95**

**K: 0**

“I want my children to understand the world, but not just because the world is fascinating, and the human mind is curious. I want them to understand it so that they will be positioned to make it a better place. “

Howard Gardner

## **Agradecimentos**

É com imensa felicidade que quero agradecer a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a conclusão deste percurso muito exigente.

Em primeiro lugar ao meu melhor projeto de vida que são os meus filhos e o meu marido, porque sem o vosso apoio e carinho nunca teria conseguido. Amo-vos com todo o meu coração!

À Prof. Doutora Joana Cruz, pelo incentivo, profissionalismo, ensinamentos, disponibilidade e apoio incondicional durante o processo de orientação, sem os quais não teria concluído esta dissertação. Muito grata!

À Prof. Doutora Diana Alves, pelo empréstimo do instrumento de avaliação, que me permitiu realizar este estudo.

A todos os elementos da Direção, Psicóloga e professores, do agrupamento de escolas onde decorreu o estudo, que sempre estiveram disponíveis para colaborar.

A todos os pais que autorizaram os seus educandos a participarem neste estudo, e claro a todas as crianças que pacientemente me ouviram e responderam a todas as questões.

A todos os professores e colegas que fizeram parte do meu percurso académico, e que deixaram em mim um pouco deles!

A toda a minha família e amigos pelo incentivo e energia positiva que me transmitem!

Aos meus pais pelo dom da vida, pelo amor e ensinamentos que fazem parte dos meus valores!

A todos um bem-haja!

## Resumo

O conhecimento emocional tem vindo a ser considerado relevante para a adaptação psicossocial, para o desenvolvimento de atitudes positivas na adaptação à escola e para o desempenho escolar. A presente investigação tem como objetivos avaliar o conhecimento emocional em crianças do 1º CEB e compreender a relação entre o conhecimento emocional e o rendimento escolar.

Participaram neste estudo 60 alunos portugueses, de um Agrupamento de Escolas do Distrito do Porto, que frequentavam, no ano letivo 2017/18, o 2º, 3º e 4º ano, do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para avaliar o conhecimento emocional foi utilizada a Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional - EACE (Alves, 2006). O rendimento escolar foi obtido a partir das classificações fornecidas pelos professores nas disciplinas curriculares, referentes ao 2º período escolar do ano letivo 2017/18. Neste estudo foram realizadas análises de correlação entre as variáveis. Os resultados sugerem que as crianças identificam com sucesso emoções básicas de alegria, tristeza, zanga e medo, sendo esta identificação facilitada quando as emoções são representadas através de fotografias. Este processo parece ter melhorado ao longo do tempo, já que os alunos identificam melhor as emoções nos anos de escolaridade mais avançados. Finalmente, os resultados evidenciam a existência de relações positivas e estatisticamente significativas entre o conhecimento emocional e o rendimento escolar.

Os resultados do presente estudo remetem para a importância das intervenções nos primeiros anos de escolaridade na promoção do conhecimento emocional, que podem ser coincidentes com a valorização da linguagem oral e escrita.

Palavras chave: Conhecimento emocional; rendimento escolar; emoções

## **Abstract**

Emotional knowledge has been considered relevant for psychosocial adaptation, for the development of positive attitudes in adapting to school and for school performance. The present research aims to evaluate the emotional knowledge in elementary school children and to understand the relationship between emotional knowledge and school performance.

Participants in this study were 60 Portuguese students from a school in the District of Porto, who attended the 2nd, 3rd and 4th year of the elementary school, in the 2017/18 school year.

To evaluate the emotional knowledge, it was used the Emotional Knowledge Assessment Scale - EACE (Alves, 2006). The school performance was obtained from the classifications provided by the teachers in the curricular subjects, referring to the second school period of the 2017/18 school year. In this study, correlation analyzes were performed between the variables. The results suggest that children successfully identify basic emotions of joy, sadness, anger and fear, and that this identification is facilitated when emotions are represented through photographs. This process seems to improve over time as students better identify emotions in later years of schooling. Finally, the results show the existence of positive and statistically significant relationships between emotional knowledge and school performance.

The results of the present study raise to the importance of interventions in the first years of schooling in the promotion of emotional knowledge, which may coincide with the improvement of oral and written language.

**Keywords:** Emotional knowledge; school performance; emotions



## Índice

Introdução .....	1
I – Enquadramento Concetual .....	4
1. Competência Emocional.....	4
1.1 Emoções.....	7
1.2 Emoções básicas .....	9
a. Alegria .....	9
b. Tristeza.....	11
c. Medo .....	13
d. Raiva .....	14
e. Nojo .....	15
f. Surpresa.....	15
1.3 Expressão emocional .....	15
1.4 Regulação Emocional .....	17
1.5 Conhecimento Emocional.....	18
II – Estudo empírico. Apresentação, análise e discussão dos resultados .....	25
2.1 Objetivos do estudo.....	25
2.2 Participantes .....	26
2.3 Medidas .....	27
2.4 Procedimentos .....	28
2.5 Análises estatísticas.....	28
2.6 Resultados .....	29
2.7 Discussão dos resultados .....	35
III - Conclusão .....	40
IV - Referências Bibliográficas .....	43

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1.</b> Distribuição das crianças em função da idade, sexo e ano de escolaridade..	26
<b>Tabela 2.</b> Estatística descritiva relativa às emoções corretamente sinalizadas na EACE .....	29
<b>Tabela 3.</b> Conhecimento emocional em função do género .....	29
<b>Tabela 4.</b> Correlações entre o conhecimento emocional das crianças e os anos de escolaridade dos pais .....	30
<b>Tabela 5.</b> Conhecimento emocional em função do ano de escolaridade .....	30
<b>Tabela 6.</b> Identificação correta de emoções em função do ano de escolaridade .....	31
<b>Tabela 7.</b> Estatística descritiva relativa ao rendimento escolar dos alunos .....	32
<b>Tabela 8.</b> Percentagem das classificações obtidas no final do 2.º período .....	32
<b>Tabela 9.</b> Correlações entre o conhecimento emocional das crianças e as classificações no final do 2.º período .....	33
<b>Tabela 10.</b> Correlações entre o conhecimento emocional das crianças e as notas nos testes de avaliação .....	33
<b>Tabela 11.</b> Correlações entre a identificação correta de emoções e as classificações no final do 2.º período .....	34
<b>Tabela 12.</b> Correlações entre a identificação correta de emoções e as notas nos testes de avaliação .....	34

## Introdução

Os primeiros anos do 1.º ciclo do ensino básico representam uma fase importante do desenvolvimento das crianças, pelos múltiplos desafios que colocam aos alunos, desde a necessidade de efetuar aprendizagens formais, a cumprir regras específicas, a relacionar-se com pares, docentes e outros profissionais da educação, bem como pelos novos contextos e oportunidades com que as crianças são confrontadas.

O período de entrada na escolaridade obrigatória foi estudado por Erikson (1968). Este autor sugere a existência de diferentes fases ao longo do desenvolvimento psicossocial. Cada um dos estádios é caracterizado por um dilema particular em que o indivíduo desenvolve atitudes básicas que contribuem para o desenvolvimento da identidade. Estas atitudes básicas surgem em cada estádio como orientações polares, isto é, o sujeito pode emergir de cada um deles com um sentido de si próprio reforçado ou debilitado (resolução positiva ou negativa). Estas orientações polares são conflitos nucleares, momentos de crise e de síntese ativa do eu, em que o indivíduo está perante soluções contraditórias que implicam tomada de decisão cuja natureza depende do balanço de vários fatores de desenvolvimento.

Segundo Erickson (1968) quando ingressam no 1º ciclo do ensino básico, as crianças iniciam o estádio da “indústria versus inferioridade”. A criança confronta-se com um novo contexto: a escola. Isto implica que a criança faça uma avaliação de si como uma pessoa trabalhadora (indústria). Neste estádio, a criança canaliza a sua energia psíquica para o trabalho/estudo, dando-lhe a sensação de conquista e ordem, que é uma forma de o preparar para o futuro, passando a ser uma das suas principais preocupações. O princípio do trabalho ensina o prazer de completar uma função com atenção e empenho perseverante. Esta etapa é socialmente decisiva, uma vez que a criança assume responsabilidades e define planeamentos. Sem padrões anteriormente desenvolvidos de um sentimento de iniciativa, autonomia e confiança em si e nos outros, a criança pode não ser capaz de produzir com perseverança e autorreconhecimento as suas potencialidades e de se fazer reconhecer pelos outros. Estas competências são a base para o desenvolvimento de uma identidade profissional. A resolução negativa deste dilema implica o desenvolvimento de um sentido de inferioridade, que pode estar relacionado com o insucesso na resolução das tarefas anteriores e que não permite criar objetivos de

vida, além de facilitar a ausência da consciência das limitações, quer individuais, quer externas (Oliveira, 2005).

A entrada na escola acarreta, portanto, mudanças complexas, em que as crianças são convidadas a ampliar o seu conhecimento formal e a mostrarem cumprimento de tarefas escolares, começando a ter necessidade de se sentirem e de se mostrarem competentes no domínio académico (Alves, 2006). Simultaneamente às tarefas de ordem cognitiva, as crianças têm de atender ao aumento da sua rede social e ao desenvolvimento de relacionamentos interpessoais com pares e com os adultos que trabalham na escola (Collins, Harris, & Susman, 1995; Guirra, 2012). A entrada na escola possibilita-lhe a diversificação de contactos e relações com outras crianças, com os pais delas, com professores, também eles, figuras afetivas importantes. Diversos estudos evidenciam que as interações de qualidade professor-aluno levam a uma adaptação escolar mais positiva (Pianta, 1999) e que as crianças que mantêm uma relação mais próxima com os professores tendem a receber *feedback* mais positivo nas tarefas escolares (Trentacosta & Izard, 2007).

De um modo geral, a entrada para a escola implica um conjunto de mudanças significativas, designadamente cognitivas e sociais, que requerem à criança o desenvolvimento de competências emocionais, que lhes permitam responder aos múltiplos desafios encontrados, bem como uma maior regulação emocional (Guirra, 2012). A investigação tem mostrado um crescente interesse sobre a importância das emoções na educação, considerando diferentes intervenientes, relacionando-as tanto com as tarefas escolares, como com os contextos e as relações interpessoais aí estabelecidas (Schutz & DeCuir, 2002). Tem vindo a ser corroborada a evidência de que para a aprendizagem, a emoção é vital, e que sem emoção não há curiosidade, não há atenção e não há memória (Mora, 2013).

O presente trabalho encontra-se organizado em três partes distintas. Na primeira é efetuado o enquadramento teórico sobre a competência emocional, sendo analisadas as emoções básicas. Posteriormente são descritas as dimensões da competência emocional, designadamente a expressão, a regulação e o conhecimento das emoções. Finalmente, é abordado o rendimento escolar e é discutida a relação entre o conhecimento emocional e o rendimento escolar.

Segue-se o enquadramento metodológico da investigação, em que se apresenta o estudo propriamente dito, com definição dos objetivos gerais, das hipóteses do estudo, da

caraterização dos participantes, dos instrumentos de recolha de dados e dos resultados obtidos e a respetiva discussão.

Finalmente, na conclusão, são analisadas as limitações e as implicações futuras do estudo, bem como implicações práticas, eventualmente a desenvolver em contexto escolar.

## **I – Enquadramento Concetual**

A sociedade está em constante mudança. No entanto, a escola parece permanecer ancorada em formas tradicionais de ensino, valorizando o desenvolvimento académico e cognitivo, preparando os alunos para o mercado de trabalho e para uma ocupação profissional (Punset, 2010). Embora já o pensamento platónico defendesse que a sociedade tem como tarefa essencial ensinar os jovens a encontrar prazer nas atividades de aprendizagem, e que toda a aprendizagem deveria possuir uma base emocional, assiste-se ainda a uma realidade em que os professores exercem a sua profissão numa sociedade cheia de desequilíbrios de várias naturezas e as escolas se encontram no meio de sucessivas reformas, sem conseguirem encontrar uma orientação estável que vá ao encontro das necessidades dos diferentes alunos e dos pais (Coelho, 2012).

Distanciado do percurso educativo atual está o desenvolvimento emocional (Punset, 2010). O currículo escolar engloba a aprendizagem de disciplinas essenciais para a vida laboral, mas a par das disciplinas há outro conjunto de aptidões que desempenham um papel importante no futuro de qualquer pessoa: o desenvolvimento da competência emocional (Carusco, & Salovey, 2007). A escola deve tornar-se, portanto, responsável pela educação de valores e competência emocional, de forma a ensinar as crianças a explorar as emoções e os conflitos que ocorrem no contexto escolar. A harmonia entre o emocional e o cognitivo é a verdadeira competência emocional, que garante o desenvolvimento eficaz do indivíduo para enfrentar qualquer situação da vida (Saarni, 1999).

De seguida será explorado o construto de competência emocional, bem como serão descritas as emoções básicas. Serão igualmente analisadas as dimensões da competência emocional, nomeadamente a expressão, a regulação e o conhecimento emocional. Posteriormente será efetuada uma revisão da literatura sobre o rendimento escolar e a sua relação com o desenvolvimento emocional, designadamente nos anos iniciais da aprendizagem formal.

### **1. Competência Emocional**

O conceito de competência emocional continua a ser alvo de debate na comunidade científica (Moreira, Oliveira, Crusellas, & Lima, 2012). Consoante a perspetiva teórica

adotada, têm sido avançadas designações distintas para este construto. Competência emocional deriva de uma perspectiva desenvolvimental e funcional (Saarni, 1997; 1999), enquanto o conceito de aprendizagem sócio emocional, advém de uma perspectiva interacionista da aprendizagem (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning - CASEL, 2012; Coryn, Spybrook, Evergreen, & Blinkiewicz, 2009) e inteligência emocional, é a denominação utilizada pela perspectiva mais clássica de capacidade/inteligência (Mayer, & Salovey, 1990).

No final do século XX, a evolução dos modelos de inteligência e as descobertas científicas sobre as emoções e sobre o modo como estas interagem com os processos cognitivos, em interdependência, impulsionaram o início da investigação no campo da inteligência emocional (Damásio, 1995). A conceção da inteligência emocional como uma competência foi desenvolvida numa série de artigos da década de 1990 (Mayer, & Salovey, 1990; 1997), sendo que a investigação inicial visou aspetos teóricos de delimitação de constructo e comprovação empírica, baseados no modelo psicométrico da inteligência (Mayer, Caruso, & Salovey, 2002). Este construto foi definido academicamente pela primeira vez por Mayer e Salovey (1990), como uma subforma de inteligência social, que envolveria a habilidade de controlar as emoções e sentimentos próprios e dos outros, discriminá-los e empregar estas informações para orientar os pensamentos e ações (Woyciekoski & Hutz, 2009). A partir da década de 90, a definição de inteligência emocional passou a incluir aspetos que não eram contemplados na sua definição original, como os aspetos da personalidade (Goleman, 1996; Woyciekoski & Hutz, 2009).

A inteligência emocional comporta várias competências que nos permitem lidar de forma funcional com situações críticas para uma adequada adaptação à realidade presente, através de respostas ajustadas às circunstâncias (Silva, 2011). As experiências vivenciadas possibilitam ao sujeito aumentar os níveis de satisfação e de desenvolvimento pessoal, ajudando a uma correta integração dos mesmos, fazendo com que o sujeito se torne mais empático, otimista, e que seja socialmente mais equilibrado. As capacidades e competências que compõem a inteligência emocional tendem a ser agrupadas em quatro dimensões: identificação de emoções; facilitação emocional do pensamento; compreensão de emoções; gestão das emoções (Silva, 2011).

A conceção de aprendizagem sócio emocional envolve os processos através dos quais os sujeitos adquirem e aplicam de forma eficaz conhecimentos, atitudes e competências necessárias para compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir

objetivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações positivas, e tomar decisões responsáveis (CASEL, 2012).

Esta aprendizagem envolve cinco conjuntos interrelacionados de competências cognitivas, sociais e emocionais (CASEL, 2005): Autoconsciência (identificação e reconhecimento das próprias emoções, reconhecimento dos seus pontos fortes e dos outros, sentimento de autoeficácia e autoconfiança); Consciência Social (empatia e respeito pelos outros); Autocontrolo (controlo de impulsos, gestão de stress, persistência, definição de objetivos e motivação); Competências Relacionais (procura/oferta de ajuda e comunicação); Tomada de Decisão Responsável (considerar todos os fatores relevantes, incluindo os sentimentos do próprio e dos outros, criar hipóteses alternativas e antecipar as consequências de cada uma delas, escolher a melhor solução e monitorizar a sua implementação).

Adotando uma perspetiva desenvolvimental e funcional (Saarni, 1999), competência emocional é a capacidade dos sujeitos expressarem emoções ajustadas às circunstâncias e compreender o significado dos estados /expressões emocionais de si mesmo e dos outros (Sousa, 2013). Na perspetiva de Saarni (1999), desenvolver competência emocional exige que o sujeito percecione o seu próprio estado emocional, incluindo a possibilidade de experimentar emoções múltiplas, descodifique as emoções dos outros (por exemplo, através das expressões não-verbais), utilize o vocabulário emocional comum à sua cultura e de acordo com o seu nível de desenvolvimento e se envolva empaticamente nas experiências emocionais dos outros. Este conceito abrange ainda a capacidade do indivíduo entender que os estados emocionais internos não precisam de corresponder a expressões exteriorizadas, e que a expressão emocional causa impacto nos outros. O sujeito deve ser capaz de adaptar o próprio comportamento emocional aos comportamentos dos outros e lidar de forma adaptativa com emoções adversas ou perturbadoras, utilizando estratégias autorreguladoras que melhoram a intensidade ou duração temporal dos estados emocionais, bem como deve ser capaz de perceber que a natureza dos relacionamentos depende do grau de genuinidade emocional na sua manifestação e do grau de reciprocidade no relacionamento. Para ter autoeficácia emocional, outra capacidade envolvida na competência emocional, o sujeito deve aceitar a sua experiência emocional e a cultura onde está inserido e controlar os estados emocionais (Saarni 1997; 1999; 2002; Saarni et al., 2006).

Ser emocionalmente competente é, portanto, um processo gradual, que decorre das experiências em vários contextos sociais, sendo por isso dependente do contexto cultural



no qual o sujeito se vê obrigado a responder de forma eficaz (Mayer, Salovey & Caruso 2002). Défices na competência emocional são fatores de risco podendo comprometer a saúde mental, o bem-estar pessoal e o relacionamento com os pares (Denham *et al.*, 2003).

Apesar das diferentes perspectivas e capacidades consideradas importantes no desenvolvimento da competência emocional, as emoções apresentam-se como processos centrais no funcionamento do humano, ocupando um lugar privilegiado como organizador no desenvolvimento cerebral, no funcionamento psicossocial, influenciando as diferentes experiências de vida a que o indivíduo fica exposto, sendo a identificação e diferenciação emocionais dimensões comuns às diferentes posições conceituais (Moreira, *et al.*, 2012).

Os autores Bohnert, Crnic e Lim (2003), consideram que a competência emocional é constituída por três componentes interrelacionadas, denominadas por expressão, regulação e conhecimento emocional. Estes componentes não surgem como um todo, ou seja, ser competente numa destas componentes não assegura ao indivíduo uma competência emocional. Esta dependerá da expressão, do conhecimento e da regulação emocional manifestados (Saarni, 1999).

Considerando o exposto, de seguida são descritas as principais emoções básicas e, posteriormente, são analisadas as três componentes da competência emocional: a expressão emocional, a regulação emocional e o conhecimento emocional, sendo adotada nesta dissertação a posição desenvolvimental e funcional defendida por Saarni (1997; 1999).

## **1.1 Emoções**

As emoções têm por objetivo informar os humanos sobre a relação consigo próprio e com o ambiente social (Arágon, Franco & Chavez, 2008). Não existe unanimidade na literatura quanto à definição de emoção (Davidson, Scherer, & Goldsmith, 2003; Ekman & Davidson, 1994; Lazarus, 1991). Têm sido elencadas várias hipóteses para a ausência de consenso, nomeadamente a complexidade da emoção, o facto de estar sujeita a grandes variações de intensidade e estar dependente do estado de saúde, das crenças e dos valores dos sujeitos. A emoção é, por isso mesmo, encarada como uma variável multidimensional, que tem despertado grande interesse na comunidade científica (Silva 2011).

Adotando uma perspectiva histórica, Damásio (2000) definiu emoções como um conjunto de reações complexas, químicas e neurais, que assumem um papel regulador, levando de um modo ou de outro, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo em que se manifestam. A sua função é auxiliar o organismo a conservar a vida. Alves (2006) refere que a emoção é a primeira forma de comunicação utilizada pelos seres humanos, enquanto Twain (2010) acrescenta que as emoções são expressões afetivas intensas dirigidas a alguém ou alguma coisa, levando a que se diferencie de sentimento, por este ser menos intenso e mais duradouro do que as emoções. Mais recentemente, emoção tem vindo a ser definida como uma resposta automática, intensa e rápida, inconsciente e/ou consciente, perante um estímulo e um impulso neuronal que leva o organismo a entrar em ação (Magalhães, 2013). As funções da emoção encontram-se ligadas à adaptação e à expressão emocional, funcionando como catalisador entre a conduta e o meio (Magalhães, 2013).

A emoção é considerada muito importante no desenvolvimento humano, pois contribui para o funcionamento e para a organização do ser, uma vez que permite reagir à informação processada pelo organismo, em função de estímulos internos e externos, influenciando, assim, o comportamento do sujeito (Izard, 2001; Santos, 2009).

No que se refere às implicações das emoções, Ekman (2011) refere que as emoções determinam a qualidade de vida dos indivíduos e ocorrem em cada relacionamento do ser humano em contextos diversificados: nos locais de trabalho, nas amizades, nas relações com os membros familiares e nos relacionamentos mais íntimos. As emoções tanto podem fazer com que o indivíduo se sinta bem, como pode causar danos, uma vez que a emoção leva a que o indivíduo atue de uma certa forma, que para ele é a mais apropriada no momento, mas também pode lamentar mais tarde a sua ação (Ekman (2011).

As emoções podem manifestar-se em distintos sistemas de resposta e a sua avaliação poderá basear-se em vários indicadores. As emoções podem manifestar-se em termos de comportamento expressivo (e.g. expressões faciais, vocalizações, linguagem corporal) e de indicadores fisiológicos (e.g. respiração, frequência cardíaca, pressão sanguínea, tensão muscular) e neurológicos (e.g. potenciais evocados) (Arriaga, & Almeida, 2010).

Segundo Silva (2011), a emoção tem um papel primordial na adaptação e integração do indivíduo às circunstâncias e experiências do dia-a-dia, cuja importância é atribuída pela cognição, podendo provocar respostas comportamentais face à perceção de perigo ou objetivo e determinar o combate ou fuga, de que é exemplo a paralisação do sujeito

quando entra em pânico. As emoções podem, ainda, motivar o sujeito para a realização da concretização de um sonho ou mesmo na procura de melhores condições de vida (Silva 2011).

## **1.2 Emoções básicas**

As emoções básicas são inatas e geneticamente programadas, pois não existe controlo da vontade em as sentir, são pré-organizadas em termos neurobiológicos, mostrando-se essenciais para a sobrevivência do ser humano (Damásio, 1995; Magalhães, 2007).

As emoções básicas são, igualmente, socialmente construídas, já que são nomeadas de acordo com um padrão linguístico, ocorrendo a sua classificação, conforme as regras e padrões de uma determinada cultura (Santos, 2012). As emoções tornam-se importantes na forma como se comunica, revelando o funcionamento do indivíduo, especialmente nas suas relações interpessoais, influenciando tanto a satisfação das suas necessidades, como a qualidade das relações (Moreira, 2004).

Goldman (2006) sugere que as emoções básicas podem contagiar os membros de um grupo, efetuando uma comparação com um vírus, em que a existência de sentimentos negativos (por exemplo, explodir em raiva, ameaça, aversão e desprezo) pode alastrar-se a outras pessoas com quem se interage. A justificação para esta metáfora relaciona-se com a observação e perceção dessas emoções que ativam os circuitos correspondentes a essas mesmas emoções, tratando-se de uma ação com consequências neurológicas. O mesmo fenómeno parece acontecer quando se olha para uma fotografia de alguém cujo rosto exprime uma emoção forte como tristeza, aversão ou alegria, em que os músculos faciais de quem observa, imitam automaticamente a expressão observada (Hatfield, 1994).

Ekman (2011) defende a existência de seis emoções básicas: alegria, tristeza, medo, raiva, nojo e surpresa. Estas emoções serão analisadas de seguida, embora no estudo empírico apenas tenham sido estudadas a alegria, tristeza, medo e raiva.

### **a. Alegria**

A alegria é uma das emoções básicas que é ativada por acontecimentos favoráveis, afetando os indivíduos de forma direta ou indireta. Os termos felicidade, satisfação,

otimismo, contentamento e prazer surgem, muitas vezes, como sinónimo de alegria. Sendo a alegria uma emoção básica, resulta de uma reação espontânea do organismo ante um acontecimento que a provoca, ou seja, existem acontecimentos que produzem algo positivo para quem experimenta. Por exemplo ganhar o euromilhões constitui um acontecimento favorável, conseguir um emprego após um grande período de desemprego, ou passar o ano escolar com boas notas, podem ser exemplos de situações ativadoras de alegria (Silva, 2011).

A alegria é ativada sempre que ocorre uma mudança de situação neutra ou negativa para uma situação positiva. Gera-se devido à libertação de substâncias químicas (por ex. dopamina e noradrenalina) na corrente sanguínea. Em termos da expressão facial, a testa franze-se, as sobrancelhas e as pálpebras superiores e inferiores elevam-se, os olhos dilatam-se e semicerram, as ténoras contraem-se, a raiz do nariz eleva-se e encorrija, as zonas laterais do nariz elevam-se, as bochechas contraem-se para cima e para trás, os cantos da boca alargam-se, esticam-se um para cada lado e sobem, e o queixo estica-se (Magalhães, 2007).

Esta emoção caracteriza-se por proporcionar bem-estar físico e psicológico (Silva, 2011) favorecendo uma maior abertura do indivíduo às experiências que o rodeiam e provocando boas sensações nos indivíduos que a experienciam (Magalhães, 2007). Através das expressões faciais e corporais que a alegria proporciona, as pessoas tendem a ser mais eficientes na comunicação interpessoal, fomentando uma maior aproximação entre os indivíduos. A alegria, normalmente, recompensa os esforços do indivíduo e as suas conquistas, facilita a resolução de problemas e a criatividade tende a suavizar os efeitos do *stress* (Melo, 2005). Ferraz, Tavares e Zilberman (2007), defendem que a alegria faz parte das emoções fundamentais para todos os indivíduos, uma vez que é, claramente, a causa do bom humor e da felicidade dos indivíduos que a vivenciam. Como consequência, esta emoção potencializa a atividade no cérebro central e inibe os pensamentos negativos (Magalhães, 2007), proporcionando um estado de tranquilidade que tende a proteger o sistema imunológico (Ferraz, Tavares & Zilberman, 2007).

Uma das características associadas aos indivíduos alegres é a existência de uma autoestima positiva, em que os sujeitos efetuam uma autoavaliação positiva e afetiva do seu valor, apreço ou importância. Esta relação parece ser ainda mais forte em países caracterizados pelo individualismo do que pelo coletivismo (Freire & Tavares, 2011).

A evidência empírica tem demonstrado que a alegria é a primeira emoção a ser reconhecida e com maior precisão (Denham, 1998; Russell & Widen, 2002). No entanto,

o estudo de Izard (2007) evidenciou melhores resultados para a identificação da raiva e da tristeza do que para a alegria, com participantes americanos (2 e 5 anos com cotações mais elevadas para a raiva) e franceses (aos 2 anos a raiva foi a mais pontuada e aos 4 anos a emoção mais cotada foi a tristeza). Gosselin (2005) verificou que crianças de 5 anos obtiveram mais de 86% de respostas corretas na identificação da alegria, raiva, tristeza, medo, surpresa e nojo. Esta identificação correta de emoções parece apresentar um aumento significativo dos 2 aos 5 anos de idade (Denham & Holt, 2007; Denham, Mckinley, Couchoud, & Holt, 1990).

## **b. Tristeza**

A tristeza é uma emoção básica que está relacionada com perdas significativas, perdas cujo significado é grandemente valorizado pelo indivíduo que sofre a perda. Ekman (2011) refere que a tristeza é uma das emoções mais duradouras. Vários acontecimentos podem provocar esta emoção, desde a rejeição de um amigo, à perda da saúde e, para alguns, a perda de um objeto precioso. Estes acontecimentos fomentam a produção de um neurotransmissor (cortisol) muito importante na etiologia fisiológica desta emoção (Silva, 2011). Para além desta alteração fisiológica, existem outros fatores que podem contribuir para que surja a tristeza, tais como a predisposição anímica do sujeito, fruto de desequilíbrios químicos cerebrais (por exemplo, a diminuição de serotonina que é considerado o neurotransmissor mais importante para o bem-estar psicológico e físico). Em termos de expressão desta emoção, verifica-se que as sobrancelhas descaem e ficam mais juntas, as pálpebras superiores também descaem, as pálpebras inferiores contraem-se, fazendo um movimento para baixo e na horizontal, as narinas contraem-se, fazendo um movimento descendente, a raiz do nariz encorriha para baixo, nas bochechas não se verifica qualquer movimento, a boca fica fechada, mas contraída e o queixo fica tenso e pode até franzir (Magalhães, 2007).

Como sinónimos de tristeza encontram-se associadas emoções de desespero, desamparo, bem como o pessimismo (Ekman, 2011). Em termos cognitivos, são construídas valorizações negativas da realidade, as quais conduzem o indivíduo a focalizar-se somente nos aspetos negativos de um evento. Estas valorizações podem originar a diminuição parcial ou total das atividades que anteriormente provocavam prazer ao indivíduo, podendo conduzir a uma diminuição nas interações sociais, perda de motivação, aumento das preocupações pessoais e a uma disfuncionalidade operacional no

quotidiano do sujeito. Esta situação reflete um modo negativo e passivo do indivíduo encarar os problemas e adversidades com que se depara (Silva, 2011).

O propósito da tristeza pode ser o de assinalar que um objetivo ou estado que se desejava alcançar não foi atingido ou funcionar como sinalizador da existência de algum problema que envolve o indivíduo. Deste modo, a tristeza pode desempenhar uma função adaptativa, na medida em que pode levar o sujeito a avaliar as fontes de problemas, a procurar suporte social e a favorecer o estreitamento das relações com os outros (Melo, 2005). A tristeza aparenta ser igualmente uma emoção chave para o desenvolvimento da capacidade de empatia, dado que a inibição comportamental que a acompanha favorece a tomada de perspectiva social (Melo, 2005). A regulação desta emoção permite a avaliação da realidade, a tomada de consciência de aspetos positivos e negativos e a criação de oportunidades de mudança (Bermejo, 2005), permitindo ao indivíduo reconstruir os seus recursos e ultrapassar a situação que causou tristeza (Ekman, 2011), realizando os ajustamentos psicológicos necessários e investindo em novos projetos de vida (Goleman, 2005).

Em contrapartida, a tristeza resultante de uma perda pode provocar consequências adversas. A inibição do interesse em diversões e atividades prazerosas, o choro intenso, a fixação da atenção naquilo que se perdeu, a diminuição da energia para iniciar novos empreendimentos, pelo menos, durante algum tempo, são algumas dessas consequências (Goleman, 2006). Uma das perturbações associadas à não regulação da tristeza é a depressão. A tristeza e a depressão podem ser concetualizadas como “pólos” de um mesmo processo, em que a tristeza pode ser considerada “fisiológica” e a depressão considerada “patológica”. Estas duas realidades estão relacionadas em termos neurofisiológicos, sendo cada vez mais frequente a descrição da correlação entre disfunções emocionais e prejuízos das funções neurocognitivas (Vanderson et al., 2008).

Garber, Braafladt e Weiss (1995) procuraram estudar as estratégias que as crianças usam numa situação de fracasso na realização de um jogo, constatando que as crianças que frequentavam o 1.º CEB, do 1º ao 3º ano de escolaridade, tendiam a utilizar mais estratégias de evitamento, quando comparadas com as crianças mais velhas (que frequentavam o 4º e 6º ano de escolaridade). Zeman e Garber (1996) verificaram ainda que os alunos do 1º ano do ensino básico, tinham mais dificuldade na regulação da raiva do que na regulação da tristeza.

### **c. Medo**

O medo é uma das emoções básicas que está associada ao perigo e tem a função de proteger os indivíduos de determinados riscos que possam ocorrer, ou seja, proteger a integridade física e psicológica do indivíduo, motivando-o para se libertar ou fugir de situações potencialmente temíveis (Melo, 2005). O medo é uma emoção básica, presente desde o nascimento e muito comum na infância e na adolescência (Schoen & Vitalle, 2012), embora exista uma grande heterogeneidade de respostas face aos mesmos acontecimentos (Ekman, 2011). Associado ao medo, surgem comumente os sintomas de ansiedade, apreensão, nervosismo, pavor e preocupação. Esta emoção pode ser breve, mas também pode durar um longo período de tempo. A intensidade do medo depende da ameaça, ou seja, da avaliação que o indivíduo faz relativamente ao facto de esta ameaça ser imediata ou premente (Magalhães, 2007).

A ativação do medo faz com que o sujeito perceba um certo tipo de ameaça apresentando como principal propensão de ação, a fuga ou a retirada (Melo, 2005). Durante a ativação do medo, o indivíduo tende a ter toda a sua atenção concentrada no estímulo ameaçador e na necessidade de se proteger, pelo que há um estreitamento ou uma determinada limitação nos processos atencionais e do comportamento do indivíduo (Melo, 2005). Esta emoção pode ser observada por meio de respostas motoras (posturas e gestos) e das respostas neurovegetativas (taquicardia e suor). As manifestações de medo perceptíveis pelos outros são o retraimento social, a apatia, a tristeza ou mesmo dificuldade para se concentrar no trabalho ou brincadeiras (Melo, 2005). Na maioria das vezes, o medo é uma reação adaptativa, servindo a um propósito legítimo e útil, que visa proteger os indivíduos de situações potencialmente perigosas, libertando um fluxo de energia que pode ser usado em qualquer ação que seja necessária para enfrentar o perigo (Schoen & Vitalle, 2012).

Um estudo realizado por Ekman (2011) revelou que o medo pode implicar uma ação imediata (congelamento ou fuga), o aumento de vigilância e tensão muscular e a dificuldade em pensar noutro assunto, que não a fonte do medo. Segundo Ekman (2003), a expressão física do medo é a abertura das pálpebras superiores e uma tensão leve das pálpebras inferiores, abertura da mandíbula e levantamento das sobrancelhas.

Estudos com crianças de 6 anos sobre as reações a situações de medo (Meerum-Terwogt, Schene & Harris, 1986), sugerem que mudar de situação é mais eficaz do que atuar na emoção.

#### **d.Raiva**

A raiva é uma das emoções básicas que está relacionada com a frustração devido à não concretização de objetivos desejados pelos indivíduos, sendo comum associar a esta emoção sentimentos como revolta, hostilidade, irritabilidade, indignação, ódio e violência (Magalhães, 2007). Trata-se de uma reação acompanhada de pressão sanguínea aumentada, batimentos cardíacos acelerados e um aumento de determinadas hormonas, como a adrenalina, que estimulam uma atuação vigorosa (Goleman, 1995). Em termos corporais, as sobrancelhas descaem, a testa enrugase-se, as têmporas contraem, os olhos cerram, a raiz do nariz contrai-se, as narinas dilatam, dá-se a contração para dentro da infra orbital, a boca fica fechada e o queixo contrai-se. A nível cognitivo, a raiva caracteriza-se pela ausência de autocontrolo ou dificuldade em manter a calma, sendo que os episódios de frustração e indignação podem dar lugar a rumações cognitivas persistentes (Silva, 2011). A raiva pode manifestar-se através de comportamentos caracterizados pela violência verbal, por exemplo, através de gritos, insultos, ameaças, e pela violência física, como nos casos de agressões e empurrões.

No estudo de Moniz (2015) com crianças portuguesas que frequentavam o 1.º CEB, verificou-se que os rapazes apresentavam valores mais elevados que as raparigas nesta dimensão, provavelmente devido a questões culturais. A expressão facial da raiva foi identificada por 86% das crianças e reforçada pelas expressões “dentes de fora”, “testa franzida”, “as sobrancelhas para baixo”, “os olhos cerrados”, sendo igualmente identificados sintomas físicos e cognitivos associados à raiva.

A raiva é normalmente considerada uma emoção negativa, porque impele à agressão, hostilidade e violência. No entanto, a raiva pode ser encarada como uma emoção funcional, pois proporciona ao indivíduo um mecanismo para a sua defesa, ou seja, inclui a organização e regulação de processos fisiológicos e psicológicos relacionados com a autodefesa e com a regulação dos comportamentos sociais e interpessoais (Bermejo, 2005; Strongman, 1998). A raiva pode inclusive prevenir situações de escalada, quando funciona como sinal regulador sobre a forma como as relações estão a ser estabelecidas, podendo permitir alterar os seus padrões de funcionamento (Melo, 2005).

Ao longo do desenvolvimento é esperado que as crianças se tornem mais aptas a regular a sua expressividade emocional, designadamente no que se refere ao controlo da raiva. Num estudo realizado por Zeman e Garber (1996), com crianças dos 6 aos 11 anos,



constatarem que as crianças mais velhas não só tendem a exprimir menos raiva e tristeza, como a controlam na presença dos seus pares, de forma a evitar as consequências interpessoais negativas. As crianças do estudo demonstraram ainda a perceção de que tendem a não obter apoio por parte dos adultos, para a gestão da emoção da raiva (Zeman & Garber, 1996).

#### **e. Nojo**

O nojo é também nomeado como aversão a objetos considerados repulsivos e indesejáveis, aos quais o indivíduo tem tendência de expulsão ou remoção dos mesmos (Berle, 2007; Plutchick, 2002; Thalmann, 2013). Segundo Ekman (2003), esta emoção aparece a partir dos quatro a oito anos. Antes do nojo existe a rejeição por coisas com sabor desagradável, mas ainda não a aversão. A resposta muscular da face a esta emoção é o franzimento do nariz, rebaixamento das sobrancelhas (pode confundir-se com raiva), elevação das pálpebras inferiores e das bochechas, resultado da contração dos lábios (Ekman, 2003). O tom de voz é baixo e o ritmo é lento (Scherer, 1995).

#### **f. Surpresa**

A emoção surpresa surge quando um evento inesperado ou interrupção súbita de um estímulo acontece, o que provoca uma pausa, permitindo que o indivíduo tenha tempo para se orientar (Plutchick, 2002; Thalmann, 2013). Esta é das emoções mais breves, dura apenas alguns segundos. Assim que se interprete o acontecimento, a surpresa vai combinar-se com outra emoção, positiva ou negativa, dependendo do evento.

A musculatura facial desta emoção é muito semelhante à do medo, sendo que as pequenas diferenças estão no levantamento das pálpebras inferiores, na abertura da boca e no enrugamento da testa devido à elevação das sobrancelhas (Ekman, 2003; Plutchick, 2002). O tom da voz é tipicamente alto e o ritmo rápido (Scherer, 1995).

### **1.3 Expressão emocional**

Após a análise das emoções, torna-se relevante perceber como é que as mesmas são exibidas. A expressão emocional consiste na comunicação das reações, sentimentos ou emoções em relação aos outros, nas relações sociais (DeGangi, 2000). A expressão

emocional funciona com uma competência facilitadora das relações sociais e é um meio de identificação e escolha na interação entre os pares (Chaplin & Aldão, 2013; Matsumoto, Keltner, Shiota, O'Sullivan, & Frank, 2008). Torna-se o lado visível e partilhado das emoções e corresponde a uma ação, dependendo da experiência emocional, funcionando como mecanismo de regulação das relações entre o indivíduo e os outros (Izard, 2007). A expressão emocional positiva tem um papel principal na iniciação e na regulação das interações sociais. Ao contrário, a expressão negativa, como, por exemplo, a zanga, pode comprometer a qualidade da interação com os pares (Rubin & Danniels-Byrness, 1983). Deste modo, a expressão das emoções torna-se fundamental para um desenvolvimento socio emocional saudável e adaptado (Chaplin & Aldao, 2013), tornando-se uma competência essencial a desenvolver desde a infância (Izard, 2007).

À medida que as crianças crescem, aprendem quando e como expressar as suas emoções, comunicando as suas necessidades e solicitações dos outros. A criança será competente ao nível da expressão emocional se estiver consciente da necessidade de enviar mensagens afetivas para um dado contexto e se for capaz de exprimir as suas emoções de modo ajustado à interação em curso (Denham, 2007). As crianças que manifestam uma expressão emocional positiva, são avaliadas como sendo mais aceites pelos pares e professores (Alves, 2006).

Uma das componentes mais estudadas da expressão emocional são as expressões faciais. Os primeiros estudos efetuados sobre expressões faciais reportam-se aos estudos de Golberg (1951) e Frijda (1953). As expressões faciais emocionais são conjuntos de ações universais e inatas, que envolvem múltiplos sistemas de resposta, incluindo vocalizações, gestos, movimentos da musculatura, processos fisiológicos e psicológicos (Saarni, Campos, Camras, & Witherington, 2006; Widen & Russell, 2004). As expressões faciais e corporais das emoções fazem parte do nosso repertório evolutivo, manifestando-se, de modo idêntico, em todos os indivíduos, independentemente da sua etnia ou cultura. A expressão facial humana transmite informação extremamente necessária, através da qual o indivíduo pode normalizar a experiência emocional, facilitando novas experiências e novas emoções, permitindo, assim, um melhor ajustamento psicológico (Almeida, 2006; Rosa, 2011).

A investigação tem demonstrado que a discriminação e leitura adequada das emoções nas faces dos outros são processos complexos, que se desenvolvem ao longo do tempo (Denham, 1998; Saarni, 1999; Saarni et al., 2006; Widen & Russell, 2003; Widen & Russell, 2004).

A expressão emocional está presente desde o nascimento, reorganizando-se ao longo do desenvolvimento consoante a maturação neurológica, a experiência pessoal e as convenções culturais e tem a função de comunicação da emoção básica (Camras & Fatani, 2008). Aos 3 meses de vida, o bebé já discrimina entre expressões faciais e vocais (Flavell & Miller, 1998; Saarni et al., 2006), e responde congruentemente à valência da expressão emocional do adulto, por vezes, imitando-a. Nesta idade, o bebé evita as expressões negativas e procura orientar-se através da expressão emocional do adulto. Com um ano de idade já regula e orienta o seu comportamento através das expressões faciais (Flavell & Miller, 1998; Saarni et al., 2006; Rieffe, Meerum-Terwogt, & Cowan, 2005).

Aguiar (2008) e Rosa (2011) referem que as expressões faciais funcionam como componentes não-verbais, determinantes na cognição social, permitindo um rápido processamento da informação relevante no que diz respeito a novos objetos ou ambientes. O conceito de universibilidade das expressões faciais das emoções tem sido avançado na literatura e baseia-se na noção de que a anatomia facial é colocada, através das expressões, ao serviço da resolução de problemas de adaptação relativos à vida social, presentes em todas as culturas (Matsumoto et al., 2008).

#### **1.4 Regulação Emocional**

Ao longo do desenvolvimento os indivíduos vão adquirindo um conjunto de estratégias que lhes permitem controlar as emoções e que condicionam o sucesso interpessoal. A regulação emocional engloba os processos intrínsecos e extrínsecos responsáveis pela monitorização, avaliação e modificação das reações emocionais de forma a adequar-se aos objetivos pessoais (Thompson, 1994). Quando a intensidade, a duração ou qualquer outro parâmetro da experiência emocional não se adequa às expectativas, aos objetivos do sujeito ou aos padrões sociais, a regulação emocional é necessária, de modo a moderar a intensidade da emoção a um nível ajustado à situação em que esta ocorre: diminuir a sua intensidade se esta for demasiado forte ou aumentá-la quando necessita de atingir uma meta (Denham, 2007; Denham et al., 2003).

Estudos efetuados por Harris (1989) e, mais recentemente, por Cruvinel & Boruchovitch (2010), concluíram que as crianças conseguem, através das suas vivências, entender as regularidades causais intrínsecas à experiência emocional, facilitando a capacidade de alterar os seus estados emocionais. A criança emocionalmente competente é aquela que regula os seus comportamentos, pensamentos e sentimentos, de forma a

adaptar-se a diversos contextos. A regulação emocional é, portanto, um marco decisivo no modo como a criança gere o seu comportamento social, influenciando o grau de qualidade relacional com os outros (Alves, 2006).

Têm sido encontradas diferenças de gênero na regulação das emoções. Boruchivitch e Bzuneck (2009) verificaram que em situações de conflito ou tensão, os rapazes tendem a recorrer a estratégias de regulação emocional menos ajustadas que as raparigas, como o uso da agressividade física. Têm igualmente sido realizadas investigações com díades pais/filhos, que revelam que os pais das crianças com dificuldades reguladoras são mais autoritários e negativos do que os pais das crianças sem dificuldade (Barkley, 1990), revelando uma associação entre regulação emocional da criança e o comportamento educativo exibido pelos pais.

### **1.5 Conhecimento Emocional**

O conhecimento emocional é a componente da competência emocional que permite ao indivíduo identificar e compreender corretamente os sinais emocionais dos interlocutores e, desta forma, responder adequadamente às expectativas dos outros. Representa também a capacidade de reconhecer e nomear as expressões emocionais, englobando uma variedade de processos que envolvem a ativação, a modelação e o uso das emoções nas transições emocionais (Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman, & Youngstrom, 2001).

Das três componentes da competência emocional, o conhecimento das expressões é essencial, pois impele a comportamentos e a situações estimuladoras de emoções (Ackerman & Izard, 2004). O conhecimento emocional permite aos sujeitos reconhecerem pistas faciais de emoções discretas, como alegria, tristeza, zanga, e medo, bem como reter na memória indicadores verbais associados às expressões emocionais (Ackerman & Izard, 2004).

Izard e colaboradores (2001) consideram que o conhecimento emocional é não só uma função do sistema emocional, mas também do sistema cognitivo. Ter a capacidade de identificar e diferenciar as emoções, perceber a sua função e refletir sobre elas, são aptidões essenciais que o indivíduo adquire para uma compreensão e regulação emocional ajustadas (Vaz, 2009). O conhecimento emocional tem sido considerado relevante para a regulação emocional, na medida em que a identificação e diferenciação das emoções implica conhecimentos de emoções discretas que fornece uma vasta quantidade de

informações, formando um repertório comportamental para lidar com a experiência e com a situação que a envolve, favorecendo assim a regulação emocional (Moreira *et al.*, 2012). A aquisição do conhecimento emocional é considerada uma relevante tarefa desenvolvimental, sendo a infância e a adolescência consideradas os períodos mais críticos para esta aprendizagem (Reverendo, 2011).

Para ser emocionalmente competente é necessário compreender as emoções em si e nos outros. Este conhecimento emocional implica segundo Machado, Veríssimo, Torres, Peceguina, Santos e Rolão (2008) quatro pressupostos: 1) a avaliação de que a pessoa está a enviar uma mensagem afetiva; 2) a interpretação da mensagem afetiva; 3) a compreensão de acordo com as regras sociais de expressividade; 4) aplicação dessa compreensão ao contexto específico. A capacidade de os indivíduos diferenciarem as emoções abrange processos de representação mental, não só da emoção e de simbolização, mas também, da expansão da reação fisiológica experienciada. Esta expansão é constituída por duas dimensões: o repertório de experiências emocionais (diversidade de experiências) e a capacidade de executar distinções ténues dentro das mesmas categorias emocionais (capacidade de diferenciar pequenas diferenças entre emoções análogas) (Kang & Shaver, 2004).

Ao longo do desenvolvimento, o sujeito começa por aprender a identificar e a compreender diferentes categorias relacionadas com as emoções básicas, a alegria, medo, raiva, tristeza, e é na primeira infância que se intensifica a capacidade de a criança reconhecer pistas faciais associadas a estas categorias emocionais. Por exemplo, as crianças em idade escolar encontram-se num nível desenvolvimental que lhes permite aceder ao conhecimento de sentimentos como a alegria, a tristeza, a zanga ou o medo (Alves, 2006). No decorrer do desenvolvimento, este conhecimento deriva da capacidade de compreensão das emoções, pois o indivíduo pode experimentar uma diversidade de emoções, seguindo-se o conhecimento das regras e convenções sociais para a expressão emocional (Cardoso, 2011).

Na infância, o desenvolvimento do conhecimento emocional inclui a aprendizagem de emoções que resultam de crenças e desejos individuais e da perceção de que existem diferenças entre as emoções reais e aparentes. Por exemplo, as crianças de dois e três anos, ficam felizes quando conseguem o que querem, e tristes quando não conseguem (Harris, 1989). A partir dos 3 ou 4 anos, a criança começa a consciencializar-se de que fatores externos afetam e alteram as emoções, proporcionando uma melhor compreensão emocional. A linguagem desempenha um papel importante neste âmbito, facilitando a

comunicação e nomeação dos estados mentais (Pons, Lawson, Harris & Rosnay, 2003; Farina, Albanese & Pons, 2007), bem como permitindo que a criança consiga resolver eficazmente tarefas que envolvem o reconhecimento de crenças falsas (DeRosnay e Harris, 2002). No estudo de Moreira e colaboradores (2012), com crianças entre os 6 e os 11 anos de idade, constatou-se que o vocabulário era uma competência importante para definir emoções e sentimentos positivos, verificando-se que muitas crianças apresentavam um vocabulário reduzido e apenas conheciam as designações “alegre” e “contente”.

Sidera e Conody (2011), estudaram o conhecimento das crianças sobre emoções reais e fingidas. Os resultados realçam que a maioria das crianças de 4 e 6 anos eram capazes de distinguir entre emoções fingidas e reais, e que as crianças mais velhas tiveram melhor desempenho do que crianças mais novas. Constatou-se ainda que a maioria das crianças tinha dificuldade em perceber as possíveis consequências enganosas das emoções fingidas.

O conhecimento emocional tem vindo a ser estudado pela identificação de emoções através de expressões faciais. Este procedimento parece ser condicionado pelo género dos sujeitos. Estudos desenvolvidos nas décadas de 80 e 90 demonstraram vantagem das raparigas no reconhecimento de emoções através de expressões faciais, e na expressão, discussão e explicações sobre sentimentos e situações emocionais (Boyatzis, & Goleman, 1996; Brown & Dunn, 1996; Dunn, & Cutting, 1999). Boyatzis e Goleman (1996), constataram que, quando as expressões faciais eram avaliadas através de fotografias, as raparigas obtinham cotações superiores aos rapazes na precisão do reconhecimento das expressões faciais. Mais recentemente, McClure (2000) elaborou uma meta-análise em que ficou demonstrada uma vantagem estatisticamente significativa para o género feminino na capacidade de descodificar emoções através das expressões faciais. Resultados similares tinham sido encontrados na tarefa de nomeação das emoções através de expressões faciais por Denham e colaboradores (1990), em que foram encontradas diferenças significativas para a emoção medo, com a vantagem para as raparigas. Vários autores continuam a defender que existem diferenças importantes na forma como as raparigas e os rapazes identificam e expressam as emoções, alertando para a necessidade de ter em consideração outros fatores como as diferenças culturais (Brody e Hall 2008). Um estudo recente, português, evidenciou que as crianças em idade pré-escolar identificam com maior facilidade as emoções de alegria e de tristeza, constatando que havia diferenças estatisticamente significativas na identificação de emoções primárias em

função do género, com vantagem para as raparigas, que identificaram as emoções mais corretamente que os rapazes (Romão, 2016).

A avaliação da competência emocional em geral, e do conhecimento emocional em particular, tem sido caracterizada pela escassez de instrumentos, designadamente em Portugal (Coelho, Marchante, Sousa, & Romão, 2016; Moreira *et al.*, 2012).

Para crianças dos 6 aos 10 anos foi adaptado por Alves (2006) o Assessment of Children's Emotion Skills (ACES; Schultz & Izard, 1998) que avalia o Conhecimento Emocional das crianças, sendo composto por 3 sub-escalas: 1) Expressões Faciais; 2) Situações Sociais e 3) Comportamentos Sociais. Este instrumento, adotado na presente investigação, visa a avaliação do conhecimento emocional no período escolar, propondo à criança a identificação dos sentimentos de alegria, tristeza, medo e zanga, expressos em expressões faciais, situações e comportamentos emocionais (Alves, 2006).

Também para crianças dos 6 aos 10 anos foi adaptado o Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos (IIES; Moreira *et al.*, 2012). Trata-se de um inventário de autorrelato que avalia a capacidade das crianças identificarem e diferenciarem emoções, a partir de situações da experiência quotidiana, composto por 15 itens cujas respostas são dicotómicas e abertas (“Há sentimento?” – “Sim” ou “Não”; “Qual?”). As respostas obtidas são agrupadas em 4 grupos (1 = Ausência de emoção/sentimento; 2 = incongruente; 3 = congruente e; 4 = consensual) e distribuem-se por 3 escalas: a) Valência Neutra – escala composta por itens de situações que não estão associadas a qualquer tipo de experiência emocional; b) Valência Negativa – composta por itens que descrevem situações normalmente associadas à experiência de emoções de tonalidade negativa e; c) Valência Positiva – composta por itens que descrevem situações normalmente associadas à experiência de emoções de tonalidade positiva. As escalas de valência positiva e negativa permitem avaliar o grau de identificação e diferenciação emocional das crianças (e.g., Valência Positiva – O Renato começou aos pulos e a gritar quando a sua equipa marcou golo; Valência Negativa – O Fábio está a fazer beicinho). Por outro lado, a escala de valência neutra, permite avaliar as representações que a criança faz de situações que, aparentemente, não apresentam qualquer simbolismo emocional (e.g., O Nuno está a pintar o caderno de desenhos com muitas cores).

Para jovens dos 12 aos 16 anos foi construído o Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais (QACSE; Coelho, Sousa & Marchante, 2015), que permite avaliar as competências socio emocionais de adolescentes através de autorrelato. O questionário é composto por 41 itens, a responder numa escala de resposta de quatro

pontos (A=Nunca; B=Algumas vezes; C=Freqüentemente; D=Sempre), organizados em cinco dimensões: 1. Autocontrolo (ex.: “Quando quero falar, peço a palavra e espero pela minha vez.”); 2. Consciência Social (ex.: “Fico preocupado/a quando alguém tem problemas.”); 3. Competências Relacionais (ex.: “Sou popular entre o/as outros/as.”); 4. Isolamento Social (ex.: “Isolo -me e não falo com ninguém.”); 5. Ansiedade Social (ex.: “Sou envergonhado.”).

## **2. Rendimento Escolar**

Desde sempre que o objetivo da escola é promover aprendizagens. Quando o acesso à escola se tornou universal, surgiu a necessidade de lidar com os alunos que apresentavam percursos atípicos de aprendizagem e, como tal, baixo desempenho escolar (Fagan, 2012). As aprendizagens que se realizam em contexto escolar tendem a ser consideradas como um indicador do desempenho escolar e, por sua vez, como um indicador do futuro social e ocupacional (Siqueira & Gurgel-Giannetti, 2011). No entanto, a definição de sucesso académico e de rendimento escolar parecem tratar-se de construtos de difícil definição. Segundo Santiago, Tavares e Gonçalves (2001), o sucesso escolar é encarado como a relação entre aquilo que se pretende atingir e aquilo que realmente se consegue e, em contexto escolar, este conceito remete para o desempenho escolar dos alunos. Por outro lado, o insucesso é representado pelo baixo rendimento escolar dos alunos que não foram capazes de alcançar os objetivos desejáveis (Silva & Duarte, 2012). Já o rendimento escolar tem sido concetualizado como a capacidade de recorrer a recursos pessoais, sociais e intelectuais, para realizar tarefas, construir conceitos abstratos, e sugestões lógicas a partir de conhecimentos já adquiridos (Almeida, Guisande & Ferreira, 2009).

O rendimento escolar tem sido recorrentemente associado a resultados escolares, sendo os mais comuns indicadores deste construto, as classificações obtidas pelos alunos no final dos períodos letivos a cada disciplina (Borba, & Marin, 2017; Henriques, 2009; Souza, & Tomaz, 2018; Rosário et al., 2016), as retenções (Paiva, & Lourenço, 2011; Rodrigues, Alçada, Calçada & Mata, 2017; Rosário et al., 2017) e o abandono escolar (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009). As classificações obtidas são um dos indicadores recorrente nos estudos em que se analisa o rendimento escolar, sendo sugerido que se trata de uma variável multicriterial, uma vez que para estas classificações contribuem não só conhecimentos e competências específicos, mas também o modo como



os alunos se envolvem, se comportam e se relacionam em contexto de sala e investem também em contexto extraescolar (Cruz, 2006; Trautwein, & Koller, 2003). Ultimamente tem sido igualmente utilizada uma nova variável para estudar o desempenho escolar, que se trata da qualidade do sucesso, ou seja, a percentagem média de positivas obtidas pelos alunos, ou a sua razão inversa, isto é, o número de negativas obtidas pelos alunos (Barroso, & Merciana, 2017).

No sentido de avaliar o rendimento escolar, alguns estudos optam ainda pela utilização de medidas standardizadas de avaliação de competências, designadamente competências de leitura, escrita, linguagem e matemática (Pace, Alper, Burchinal, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2019).

O rendimento escolar pode ser condicionado por uma multiplicidade de fatores, relacionados com o aluno, com o ensino e com os contextos onde o sujeito se insere. Desde logo, o tipo de relação que o professor estabelece com os seus alunos, verificando-se que algumas características de personalidade dos professores, como dedicação, paciência, vontade de ajudar e a atitude democrática facilitam a aprendizagem e melhoram o ambiente existente na sala de aula (Chalita, 2000; Paiva, & Lourenço, 2011; Sarkissian, 2000; Thums, 1999). As crianças com um bom relacionamento com os professores obtêm um melhor rendimento escolar, como tem vindo a ser demonstrado em vários estudos realizados em escolas básicas (Birch & Ladd, 1996; Chalita, 2000). O relacionamento positivo com os professores contribui não só para o sucesso académico, para também para a resolução de problemas (Pianta, 1999).

Em termos contextuais, o número de irmãos e a educação em contexto familiar, são bastante relevantes para um bom rendimento escolar (Grolniky, Benjet, Kurowski, & Apostoleris, 1997; Formiga, & Meneses, 1999). Henriques (2009) sugere que, quando ocorrem alterações no rendimento escolar dos alunos, assiste-se a consequências na vida dos alunos, dos docentes, na família e na sociedade.

Também as características individuais dos alunos, como o ritmo pessoal de aprendizagem, os interesses e aptidões específicos, eventuais problemas emocionais, a idade dos alunos e a existência de problemas internalizados ou externalizados de comportamento, são variáveis que parecem condicionar o desempenho académico dos alunos (Borba, & Marin, 2017; Henriques, 2009).

Tem crescido o corpo de investigação sobre a relação entre a regulação emocional, a expressão emocional e o conhecimento das emoções e o rendimento escolar, ao longo do percurso académico dos alunos, tendo vindo a ser encontradas correlações entre a

competência emocional e o desempenho escolar (Ângelo, 2007; Machado et al., 2008; O'Connor & Little, 2003; Silva & Duarte, 2012).

O conhecimento das emoções parece estar relacionado com a competência verbal (Smith & Walden, 1998), sendo considerado uma capacidade sócio cognitiva (Mostow, Izard, Fine, & Trentacosta, 2002). Outros estudos corroboram a associação entre o conhecimento das emoções e a competência acadêmica (Trentacosta & Izard, 2007) e ainda têm sido encontradas associações positivas entre o conhecimento das emoções, o sucesso escolar e as competências sociais (McClelland, Morrison, & Holmes, 2000; Mostow et al., 2002), constatando-se que um reduzido conhecimento das emoções reduz a riqueza das interações com os pares, afetando a disposição emocional, a concentração e a motivação para a realização das tarefas escolares (Coy, Speltz, Dekleyn, & Jones, 2001; Izard et al., 2001). A utilização das palavras apropriadas possibilita a interpretação e a comunicação da emoção e dos sinais sociais, facilitando as interações sociais positivas (Mostow et al., 2002).

A investigação tem ainda sugerido que os alunos com capacidades reduzidas de regulação emocional têm mais probabilidade de experienciar *stress* e dificuldades durante o percurso acadêmico, verificando-se uma correlação positiva entre a compreensão das emoções e o ajustamento da criança ao contexto escolar (Fernandez-Berrocal, & Extremera, 2002; Gil-Olarte, Palomera & Bracket, 2006; Perez, & Castejón, 2007; Pons, & Harris, 2004).

Outra das competências acadêmicas que tem vindo a ser associada ao desenvolvimento emocional é a atenção. As crianças emocionalmente competentes conseguem estar mais atentas nas aulas, porque a sua compreensão emocional facilita a regulação das competências, permitindo-lhes focar-se em emoções positivas, como a motivação e interesse pelas tarefas escolares (Izard, 2007), e ao mesmo tempo, tornam-se capazes de minimizar situações que envolvam emoções negativas, como a distração na sala de aula e a interação com os pares (Trentacosta, & Izard, 2007). Por exemplo, o interesse parece ser essencial para regular a atenção e a capacidade de modelar as emoções facilita o comportamento adaptativo e minimiza os problemas de comportamento, que como consequência, aumenta a autorregulação para a aprendizagem (Eisenberg, Sadovsky, & Spinard, 2005; Ruff & Rothbart, 1996).

## **II – Estudo empírico. Apresentação, análise e discussão dos resultados**

### **2.1 Objetivos do estudo**

A presente investigação tem como objetivos avaliar o conhecimento emocional em crianças do 1º CEB e compreender a relação entre o conhecimento emocional e o rendimento escolar.

Para o primeiro objetivo foram definidas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: Existem diferenças entre rapazes e raparigas no que concerne ao conhecimento emocional.

Hipótese 2: Existe uma relação positiva entre o conhecimento emocional das crianças e os anos de escolaridade dos pais.

Hipótese 3: Existem diferenças no conhecimento emocional das crianças em função do ano de escolaridade em que se encontram.

Para o segundo objetivo foram definidas as seguintes hipóteses:

Hipótese 4: Existe uma relação positiva entre o conhecimento emocional das crianças e as classificações obtidas a Português, Matemática e Estudo do Meio no final do 2.º período.

Hipótese 5: Existe uma relação positiva entre o conhecimento emocional das crianças e as classificações obtidas nos testes de Português, Matemática e Estudo do Meio.

Hipótese 6: Existe uma relação entre a identificação correta de emoções e as classificações obtidas a Português, Matemática e Estudo do Meio no final do 2.º período.

Hipótese 7: Existe uma relação entre a identificação correta de emoções e as classificações obtidas nos testes de Português, Matemática e Estudo do Meio.

Tratando-se de um estudo correlacional, não se ambiciona encontrar relações de causalidade, de causa-efeito, mas sim relações de previsibilidade entre as variáveis em causa (Almeida & Freire, 2007). Trata-se, igualmente, de um estudo com cariz marcadamente exploratório, quer pelo tipo de *design* adotado, quer pelo número de participantes envolvidos.

## 2.2 Participantes

Participaram neste estudo 60 crianças que frequentavam o 1.º CEB, num Agrupamento de Escolas TEIP, do Distrito do Porto. As crianças encontravam-se distribuídas pelos 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade. Tinham idades compreendidas entre os 7 e 11 anos ( $M = 8.47$ ,  $DP = .99$ ) e distribuíam-se equitativamente em termos de sexo (30 crianças do sexo feminino e 30 do sexo masculino). Na tabela 1 encontram-se distribuídos os alunos em função da idade, sexo e ano de escolaridade.

Tabela 1. Distribuição das crianças em função da idade, sexo e ano de escolaridade

	N	Idade		Sexo	
		M	DP	Masculino	Feminino
2.º ano	17	7.29	.47	N= 8; 26.7%	N= 9; 30.0%
3.º ano	19	8.37	.50	N= 8; 26.7%	N= 11; 36.7%
4.º ano	24	9.38	.58	N= 14; 46.7%	N= 10; 33.3%

Reconhecendo que a escolaridade dos pais influencia a natureza das interações verbais e das práticas disciplinares, sendo apontado como o melhor indicador do nível social da família (Hoff, Laursen, & Tardif, 2002), neste estudo o NSE foi definido através dos anos de escolaridade da mãe e do pai, tal como em estudos prévios, como o de Alves (2006).

Relativamente aos anos de escolaridade dos pais, 20% apresentam até quatro anos de escolaridade, 40% completaram o 2.º Ciclo do Ensino Básico, 27.5% completaram o 3.º Ciclo do Ensino Básico e 12.5% completaram o Ensino Secundário.

No que concerne anos de escolaridade das mães, constata-se que 14.7% completaram o 1.º CEB, 35.5% completaram o 2.º Ciclo do Ensino Básico, 39.7% completaram o 3.º Ciclo do Ensino Básico e 8.3% completaram o Ensino Secundário. As restantes mães (2.1%) apresentam um nível de escolaridade correspondente à frequência do Ensino Superior.

As mães apresentaram uma média de 6.02 anos de escolaridade ( $DP=2.60$ ; sendo o mínimo de 2 anos de escolaridade e máximo de 17 anos de escolaridade), e os pais de 5,45 anos ( $DP= 2.52$ ; mínimo de 4 anos de escolaridade e máximo de 12 anos de escolaridade).

O número de anos de escolaridade da mãe e do pai encontram-se correlacionados de forma positiva e estatisticamente significativa ( $r=.49$ ,  $p<.01$ ), o que indica que as figuras parentais tendem a apresentar um nível de escolaridade próximo.

### **2.3 Medidas**

*Escala de avaliação do Conhecimento Emocional – EACE (Alves, 2006).*

É constituída por três dimensões: Expressões faciais, Situações Emocionais e Comportamentos Emocionais. Para cada uma das dimensões, é calculado o total de respostas corretas. A pontuação obtida em cada uma destas dimensões contribui para um score total denominado Perceção Emocional Correta (PEC). Em cada dimensão, são apresentados itens em que as crianças têm de responder uma das cinco alternativas: contente, triste, zangada, assustada ou normal. A dimensão das “Situações Emocionais” é constituída por 15 itens e analisa a capacidade de as crianças discriminarem a emoção subjacente a uma situação apresentada. Na dimensão do “Comportamentos Emocionais” (15 itens), cada criança necessita de identificar como é que outra criança se está a sentir perante um comportamento apresentado. Na dimensão das “Expressões Faciais”, são mostradas 20 fotografias de expressões faciais diversas, sendo solicitado que a criança identifique a emoção que a fotografia evidencia. O instrumento apresenta um valor de consistência interna de 0.70.

#### *Questionário sócio demográfico*

O preenchimento do questionário sócio demográfico permitiu identificar a idade das crianças, o sexo, o ano de escolaridade dos alunos e o número de retenções obtidas no 1.º CEB. O questionário permitiu ainda recolher informações sobre os anos de escolaridade do pai e da mãe.

#### *Rendimento escolar*

Para avaliar o rendimento escolar foram recolhidas as classificações a Português, Matemática e Estudo do Meio obtidas no final do 2º período do ano letivo 2017/2018, bem como os resultados dos testes de avaliação realizados a estas disciplinas durante o segundo período. As classificações obtidas no final do período apresentam-se numa escala tipo likert de 4 pontos, em que 1 se refere à classificação de insuficiente, 2 a suficiente, 3 a bom e 4 a muito bom. Os resultados dos testes de avaliação distribuem-se

de 0 a 100 pontos. Foram calculadas as médias dos testes a cada disciplina, durante o 2.º período.

## **2.4 Procedimentos**

Previamente à realização do estudo foram solicitadas as autorizações necessárias à sua concretização. Foi igualmente recolhido o consentimento informado aos encarregados de educação dos alunos.

A avaliação com recurso à escala EACE realizou-se na primeira semana de aulas do 3.º período do ano letivo 2017/18, num horário articulado com os professores titulares de turma. A aplicação da escala EACE foi efetuada individualmente, num gabinete do complexo escolar e teve a duração de cerca de 20 minutos, com cada aluno.

O preenchimento do questionário sociodemográfico e a recolha das classificações do final do 2.º período e dos testes de avaliação foram solicitados aos docentes no início do 3.º período.

## **2.5 Análises estatísticas**

A concretização do primeiro objetivo envolveu o recurso à estatística descritiva. A análise diferencial do conhecimento emocional em função do género das crianças foi efetuada recorrendo ao teste *test-t* para amostras independentes. A análise da relação entre o conhecimento emocional e os anos de escolaridade dos pais e das mães foi realizada através da correlação de *Pearson*. No sentido de se estudar a existência de diferenças no conhecimento emocional em função do ano de escolaridade efetuou-se uma análise de variância univariada.

O segundo objetivo envolvia o estudo da relação entre o conhecimento emocional e o rendimento escolar. Recorreu-se à análise da correlação de *Pearson* para analisar a relação entre o conhecimento emocional e as classificações obtidas no final do 2º período e nos testes de avaliação.

As análises estatísticas dos dados da presente investigação foram efetuadas com o programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para Windows (versão 24.0).

## 2.6 Resultados

Para analisar a variabilidade emocional registada nas respostas ao EACE, foi calculada a média dos sentimentos alegria, tristeza, zanga, medo e normal corretamente sinalizados ao longo das três escalas (cf. Tabela 2). Para cada um dos cinco sentimentos existiam 15 itens. O valor máximo possível de respostas corretas é 15 (Alves, 2006).

Tabela 2. Estatística descritiva relativa às emoções corretamente sinalizadas na EACE

	M	DP	Min.	Máx.
Alegria	8.33	1.14	4	10
Tristeza	7.85	1.47	4	10
Medo	1.32	1.46	0	6
Zanga	.52	1.03	0	5
Normal	2.22	1.47	0	5

A análise da tabela 2 permite constatar que a alegria é a emoção que os participantes tendem a identificar de forma correta com mais facilidade. Relativamente aos sentimentos negativos (tristeza, medo e zanga), é na identificação da zanga que os participantes revelam mais dificuldade e na identificação da tristeza que evidenciam mais facilidade. Na identificação do medo verificou-se que a média de respostas corretas foi de 1.32 (DP = 1.46).

No sentido de avaliar a existência de diferenças no conhecimento emocional em função do género recorreu-se a testes de diferenças de médias para amostras independentes.

Tabela 3. Conhecimento emocional em função do género

	Rapazes		Raparigas		t	gl	p
	M	DP	M	DP			
Expressões Faciais	8.26	2.43	7.58	2.13	-1.141	57	n.s.
Situações Emocionais	6.1	1.18	6.36	.964	.956	58	n.s.
Comportamentos Emocionais	6.3	.987	5.96	1.18	-1.181	58	n.s.
PEC	18.43	3.41	17.68	1.77	-1.045	57	n.s.

\*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001

Os resultados dos testes de diferenças de médias evidenciam que não existem diferenças estatisticamente significativas no conhecimento emocional em função do género dos alunos ( $p > .05$ ). A análise da tabela 3 permite ainda verificar que os participantes tendem a acertar mais nos itens que envolvem as Expressões Faciais do que nos itens da Escala das Situações Emocionais e da Escala dos Comportamentos Emocionais.

Com o objetivo de analisar as relações entre a escolaridade do pai e da mãe e o conhecimento emocional das crianças foram efetuadas análises de correlação de *Pearson* (cf. Tabela 4).

Tabela 4. Correlações entre o conhecimento emocional das crianças e os anos de escolaridade dos pais

	Anos de escolaridade mãe	Anos de escolaridade pai
Expressões Faciais Corretas	-.08*	.11*
Situações Emocionais Corretas	-.06*	.12*
Comportamentos Emocionais Corretas	.00*	.20*
PEC	-.14*	.19*

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

A análise da tabela 4 permite constatar que o conhecimento emocional das crianças não se relaciona de modo estatisticamente significativo com os anos de escolaridade dos pais e das mães ( $p > .05$ ).

Tabela 5. Conhecimento emocional em função do ano de escolaridade

	2.º ano		3.º ano		4.º ano		F	gl	p
	M	DP	M	DP	M	DP			
Expressões Faciais	7.88	2.03	7.89	3.36	8.00	1.32	.145	2	n.s.
Situações Emocionais	5.71	1.05	6.53	1.12	6.38	.97	.017	2	n.s.
Comportamentos Emocionais	5.88	.99	6.21	1.32	6.25	.99	3.151	2	n.s.
PEC	17.81	2.6	18.32	3.82	18.04	1.72	.620	2	n.s.

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

Ainda para concretizar o objetivo 1 e testar a hipótese 3, recorreu-se à realização de análises de variância univariada para avaliar a existência de diferenças no conhecimento emocional em função do ano de escolaridade. Inicialmente utilizaram-se as dimensões da



escala EACE (cf. Tabela 5) e, posteriormente, utilizaram-se as identificações corretas das emoções (cf. Tabela 6), como variáveis relacionadas com o conhecimento emocional.

Os resultados da análise de variância em que se utilizaram as dimensões da escala EACE são apresentados na tabela 5. Não existem diferenças estatisticamente significativas nas dimensões apresentadas em função do ano de escolaridade dos alunos ( $p > .05$ ).

Tabela 6. Identificação correta de emoções em função do ano de escolaridade

	2.º ano		3.º ano		4.º ano		F	gl	p
	M	DP	M	DP	M	DP			
Alegria	7.47	2.40	8.26	1.24	8.67	.70	3.115	2	n.s.
Tristeza	7.24	1.95	7.58	1.17	8.50	1.02	4.666	2	.013*
Medo	2.00	1.46	1.58	1.71	.67	.92	5.095	2	.009**
Zanga	.53	.87	.89	1.49	.21	.51	2.458	2	n.s.
Normal	1.59	1.28	2.32	1.60	2.58	1.41	2.445	2	n.s.

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

No sentido de verificar se existem diferenças significativas entre a identificação correta de emoções e o ano de escolaridade dos alunos procedeu-se a uma análise de variância univariada. Os resultados sugerem a existência de diferenças estatisticamente significativas no que se refere à identificação correta da tristeza ( $F = 4.666$ ,  $gl = 2$ ,  $p < .05$ ) e do medo ( $F = 5.095$ ,  $gl = 2$ ,  $p < .01$ ).

O resultado do teste de Scheffe indica que essas diferenças são estatisticamente significativas no que se refere à tristeza, entre o 2.º e o 4.º ano ( $p < .05$ ), verificando-se que os alunos identificam melhor a tristeza nos anos de escolaridade mais avançados. Não se registam outras diferenças estatisticamente significativas. Resultados similares são encontrados relativamente à emoção medo, existindo diferenças estatisticamente significativas entre o 2.º e o 4.º ano ( $p < .05$ ), verificando-se que os alunos identificam melhor o medo nos anos de escolaridade mais avançados.

De modo a analisar o segundo objetivo do estudo, foram calculadas as estatísticas descritivas relativas ao rendimento escolar, através das médias obtidas nos testes de Português, Matemática e Estudo do Meio (cf. Tabela 7).

Os resultados obtidos nos testes de avaliação (cf. Tabela 7) sugerem a existência de heterogeneidade no desempenho dos alunos nas diferentes disciplinas, com uma média

de desempenho entre os 49.53 e 97.50 nos diferentes testes realizados do 2.º ano ao 4.º ano de escolaridade.

Tabela 7. Estatística descritiva relativa ao rendimento escolar dos alunos

		Média Testes	Média Testes	Média Testes
		Português	Matemática	Est. Meio
2.º ano	M	49.53	54.56	53.94
	DP	16.01	19.80	18.37
	Min.	18.00	18.50	25.00
	Máx.	73.00	82.00	79.00
3.º ano	M	64.29	61.05	67.50
	DP	14.40	18.98	11.79
	Min.	46.00	32.00	51.00
	Máx.	90.00	93.00	93.50
4.º ano	M	64.54	61.86	72.15
	DP	14.82	20.09	12.77
	Min.	42.75	28.75	51.00
	Máx.	94.25	97.50	91.50

Foi ainda efetuada a descrição por percentagem das classificações obtidas no final do segundo período a estas disciplinas (cf. Tabela 8).

Tabela 8. Percentagem das classificações obtidas no final do 2.º período

		Insuficiente		Suficiente		Bom		Muito Bom	
		N	%	N	%	N	%	N	%
2.º ano	Português	5	29.4	12	70.6	0	0	0	0
	Matemática	5	29.4	9	52.9	3	17.6	0	0
	Estudo do Meio	0	0	10	58.8	7	41.2	0	0
3.º ano	Português	2	10.5	10	52.6	7	36.8	0	0
	Matemática	6	31.6	6	31.6	7	36.8	0	0
	Estudo do Meio	1	5.3	10	52.6	7	36.8	1	5.3
4.º ano	Português	3	12.5	13	54.2	6	25.0	2	8.3
	Matemática	4	16.7	11	45.8	6	25.0	3	12.5
	Estudo do Meio	3	12.5	11	45.8	10	41.7	0	0

As classificações obtidas no final do 2º período (cf. Tabela 8) evidenciam uma distribuição do rendimento escolar mais centrada em classificações “suficientes” e “boas”, com um reduzido número de alunos com resultados “muito bons”.

No sentido de estudar a relação entre o conhecimento emocional das crianças e o rendimento escolar das crianças foram efetuadas correlações de *Pearson*. As primeiras análises foram realizadas recorrendo às dimensões da escala EACE: expressões faciais corretas, situações emocionais corretas, comportamentos emocionais corretos e à perceção emocional correta.

Tabela 9. Correlações entre o conhecimento emocional das crianças e as classificações no final do 2.º período

	Classificações Português	Classificações Matemática	Classificações Meio	Est.
Expressões Faciais Corretas	.12	.09	.10	
Situações Emocionais Corretas	.36**	.27*	.17	
Comportamentos Emocionais Corretas	.01	-.09	-.05	
PEC	.25	.16	.13	

\*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001

Quando se comparam os resultados do conhecimento emocional das crianças com as classificações obtidas no final do 2.º período (cf. Tabela 9), constata-se que existe uma relação média, positiva e estatisticamente significativa entre as situações emocionais corretas e as classificações obtidas a Português ( $r = .36$ ,  $p < .01$ ) e uma relação pequena, positiva e estatisticamente significativa entre as situações emocionais corretas e as classificações obtidas a Matemática ( $r = .27$ ,  $p < .05$ ).

Tabela 10. Correlações entre o conhecimento emocional das crianças e as notas nos testes de avaliação

	Testes Português	Testes Matemática	Testes Est. Meio
Expressões Faciais Corretas	.08	.06	-.04
Situações Emocionais Corretas	.26*	.24	.16
Comportamentos Emocionais Corretas	-.07	-.09	.16
PEC	.09	.13	.06

\*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001

Quando se analisam as relações entre o conhecimento emocional e as notas obtidas nos testes de Português, Matemática e Estudo do Meio (cf. Tabela 10) assiste-se à existência de uma relação pequena, positiva e estatisticamente significativa entre as situações emocionais corretas e as classificações obtidas nos testes de Português ( $r = .26$ ,  $p < .05$ ).

Para além de se utilizar as diferentes dimensões da EACE, optou-se igualmente por comparar a identificação correta de emoções com o desempenho escolar.

Tabela 11. Correlações entre a identificação correta de emoções e as classificações no final do 2.º período

	Classificações Português	Classificações Matemática	Classificações Est. Meio
Alegria	.26*	.17	.11
Tristeza	.23	.12	.04
Medo	.08	.13	.22
Zanga	-.06	-.07	-.11
Normal	-.01	-.02	.004

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

Quando se comparam os resultados da identificação correta de emoções com as classificações obtidas no final do 2.º período (cf. Tabela 11), constata-se a existência de uma correlação positiva, pequena e estatisticamente significativa entre a emoção “alegria” e as classificações a Português ( $r = .26$ ,  $p < .05$ ).

Tabela 12. Correlações entre a identificação correta de emoções e as notas nos testes de avaliação

	Testes Português	Testes Matemática	Testes Est. Meio
Alegria	.30*	.16	.28*
Tristeza	.10	.06	.11
Medo	-.01	.14	-.09
Zanga	-.21	-.08	-.21
Normal	.09	-.03	.07

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

Quando se analisam as relações entre a identificação correta de emoções e as notas obtidas nos testes de Português, Matemática e Estudo do Meio verifica-se que existe uma relação moderada entre a identificação correta da alegria e as classificações nos testes de

Português ( $r=.30$ ,  $p<.05$ ), bem como uma relação pequena entre a alegria e as classificações obtidas nos testes de Estudo do Meio ( $r = .28$ ,  $p<.05$ ).

## 2.7 Discussão dos resultados

A presente investigação tem como objetivos avaliar o conhecimento emocional em crianças do 1º CEB e compreender a relação entre o conhecimento emocional e o rendimento escolar.

A análise do primeiro objetivo permitiu constatar que, tal como no estudo de Alves (2006), os resultados obtidos na identificação dos cinco sentimentos apresentados ao longo da EACE revelam que as crianças foram capazes de identificar com sucesso todos os sentimentos envolvidos: alegria, tristeza, zanga e medo. A alegria foi a emoção que os participantes tendem a identificar de forma correta com mais facilidade, obtendo-se uma média mais elevada. Estes resultados são consistentes com a evidência empírica que tem demonstrado que a alegria é a primeira emoção a ser reconhecida e com maior precisão (Denham, 1998; Denham et al., 1990; Russell & Widen, 2002). Relativamente aos sentimentos negativos (tristeza, medo e zanga), é na identificação da zanga que os participantes revelam mais dificuldade e na identificação da tristeza que evidenciam mais facilidade. Estes resultados vão ao encontro do estudo de Alves (2006), realizado em Portugal com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Não existem diferenças estatisticamente significativas no conhecimento emocional em função do género dos alunos, pelo que não se confirma a hipótese 1. Estes resultados são consistentes com os estudos de Saarni (1999), Mostow e colaboradores (2002) e Alves (2006). No entanto, outros estudos têm evidenciado resultados contraditórios. Em alguns estudos (Brown, & Dunn, 1996; McClure, 2000; Schultz, Izard, & Bear, 2004; Romão, 2016), as raparigas parecem apresentar melhores resultados no reconhecimento de emoções em expressões faciais, e também na expressão, discussão e explicações sobre sentimentos e situações emocionais, atribuindo maior relevância a aspetos interpessoais nas explicações das suas experiências emocionais. A discrepância nos resultados dos diferentes estudos e os dados encontrados no presente estudo podem relacionar-se com a idade dos participantes e com as alterações que têm vindo a ocorrer em termos de identidade de género, valorizando diferentes padrões emocionais, independentemente do género dos sujeitos (Alves, 2006; Zakriski, Wright, & Underwood, 2005).

Os participantes obtiveram um sucesso maior na identificação das emoções quando estas são representadas através de fotografias do quando aparecem representados em vinhetas. Uma possível explicação para esta evidência, pode relacionar-se com as sugestões de Ackerman e Izard (2004) e Ekman (2011), segundo as quais o reconhecimento emocional através das expressões faciais é das primeiras competências a ser adquirida. Os autores revelam que a percepção discriminativa da expressão facial e as respostas organizadas surgem precocemente, desde o início de vida, influenciando as interações sociais e o desenvolvimento de outros construtos mais complexos.

No presente estudo constatou-se igualmente que o conhecimento emocional das crianças não se relaciona de modo estatisticamente significativo com os anos de escolaridade dos pais e das mães, não se confirmando a hipótese 2. Os resultados encontrados não vão ao encontro de outros estudos realizados com crianças em idade escolar (Alves, 2006; Fine, Izard, Mostow, Trentacosta, & Ackerman, 2003; Hoff, Laursen, & Tardif 2002). Uma possível explicação para os resultados do presente estudo pode relacionar-se com as características ecológicas dos sistemas familiares dos participantes. Pertencem a um território de intervenção prioritária, em que a média de anos de escolaridade dos pais e das mães é muito reduzida e em que a maioria dos pais e das mães só estudou até ao 9.º ano de escolaridade. A investigação tem demonstrado que a escolaridade dos pais é uma variável fortemente associada à classe social, tendo vindo a ser considerada um indicador do nível socioeconómico da família (Ganicho, 2019; Hoff, Laursen, & Tardif, 2002). Neste sentido, as características dos participantes deste estudo parecem circunscrever-se a famílias com uma condição socioeconómica precária, que poderá eventualmente fragilizar a sua estabilidade emocional e comprometer a sua prestação parental (Conger, Conger, Glen, Lorenz, Simons, & Whitbeck, 1992). Esta condição social pode igualmente contribuir para uma reduzida expressão emocional dos pais e, conseqüentemente um menor conhecimento emocional dos filhos (Denhan et al., 2003). Estas hipóteses poderiam ser testadas se os participantes se distribuíssem de forma equitativa em termos dos anos de escolaridade dos pais.

Neste estudo verificou-se ainda que o conhecimento emocional varia em função do ano de escolaridade, quando avaliado através da identificação correta de emoções. A hipótese 3 confirma-se para as emoções tristeza e medo. Os resultados sugerem que os alunos identificam melhor a tristeza nos anos de escolaridade mais avançados. No entanto, em relação à identificação correta do medo, verifica-se que ao longo dos três anos do 1.º CEB a identificação correta desta emoção vai diminuindo. Estes resultados

não vão ao encontro do que a literatura evidencia sobre o desenvolvimento emocional, designadamente de uma melhor e mais precisa identificação de emoções ao longo do desenvolvimento. A natureza deste estudo, transversal, não permite perceber se esta diminuição da identificação do medo ao longo da escolaridade se relaciona com fatores desenvolvimentais ou com características das crianças que pertenciam aos três anos de escolaridade. Um estudo longitudinal poderia contribuir para clarificar esta evidência.

Não se verificaram diferenças na identificação correta da alegria em função do ano escolar, eventualmente porque esta emoção era corretamente identificada desde o 2.º ano de escolaridade (não existindo variabilidade).

O segundo objetivo do estudo consistia na análise da relação entre o conhecimento emocional e o rendimento escolar. Para estudar o rendimento escolar optou-se por utilizar dois indicadores: as classificações obtidas pelos alunos a cada disciplina e as classificações obtidas nos testes de avaliação a cada disciplina. A opção por estes dois indicadores relacionou-se com a pertinência em utilizar uma variável multicriterial, condicionada por inúmeros fatores individuais e relacionais, mas também uma variável mais relacionada com a competência académica a cada disciplina (as classificações obtidas nos testes de avaliação).

A análise das classificações obtidas no final do 2º período evidencia uma distribuição do rendimento escolar mais centrada em classificações “suficientes” e “boas”, com um reduzido número de alunos com resultados “muito bons”. Os resultados dos testes de avaliação sugerem que os alunos apresentam, em geral, desempenhos próximos dos 50% nas diferentes disciplinas e anos de escolaridade.

As análises de correlação evidenciam que existe uma relação média, positiva e estatisticamente significativa entre as situações emocionais corretas e as classificações obtidas a Português no final do 2.º período, bem como uma relação pequena, positiva e estatisticamente significativa entre as situações emocionais corretas e as classificações obtidas a Matemática no final do 2.º período. A hipótese 4 é confirmada para as disciplinas de Português e Matemática.

Quando se utilizam as notas obtidas nos testes de avaliação a cada disciplina constata-se a existência de uma relação pequena, positiva e estatisticamente significativa entre as situações emocionais corretas e as classificações obtidas nos testes de Português. Apenas se confirma a hipótese 5 para a disciplina de Português.

Estes resultados chamam a atenção para a dimensão do conhecimento emocional que foi avaliada através de “Situações Emocionais”. Esta escala analisa a capacidade de

as crianças discriminarem a emoção subjacente a uma situação apresentada (por exemplo, quando uma criança é impedida de atingir um objetivo importante, sendo neste caso esperado o recurso à zanga na resposta), enquanto na dimensão do “Comportamentos Emocionais” cada criança necessita de identificar como é que outra criança se está a sentir perante um comportamento apresentado (por exemplo, comportamento de apatia e isolamento, que deve ser associado à tristeza) e na dimensão das “Expressões Faciais”, são mostradas 20 fotografias de expressões faciais diversas, sendo solicitado que a criança identifique a emoção que a fotografia evidencia. Provavelmente o tipo de tarefa implícito nas situações emocionais pode ser mais influenciado por competências académicas e curriculares, do que as restantes escalas que parecem apelar principalmente para a tomada de perspectiva social e para a identificação de emoções através de fotografias de expressões faciais (Alves, 2006).

A utilização dos dois indicadores relativos ao rendimento escolar permitiu verificar que a utilização das classificações obtidas no final do período parece tratar-se de um indicador mais válido para analisar a relação com o conhecimento emocional, existindo correlações com as classificações de mais disciplinas do que quando usam as notas dos testes como indicador. Estes resultados podem ser explicados pelo facto de as notas de final de período englobarem outras competências que não apenas o conhecimento específico dos conteúdos curriculares, designadamente de regulação comportamental emocional, bem como competências sociais (Cruz, 2006; Trautwein, & Koller, 2003).

O estudo da relação entre o conhecimento emocional e o rendimento escolar foi igualmente efetuado com recurso a dois indicadores do conhecimento emocional: por um lado, as escalas da EACE e o valor PEC, mas também se recorreu à identificação correta de emoções nas diferentes tarefas da prova (Alves, 2006).

As análises de correlação entre a identificação correta de emoções e os indicadores adotados para estudar o rendimento escolar sugerem a existência de uma correlação positiva, pequena e estatisticamente significativa entre a emoção “alegria” e as classificações a Português, quando se recorre à classificações do final do período, bem como uma correlação positiva, pequena e estatisticamente significativa entre a mesma emoção e as notas obtidas nos testes de avaliação de Português e de Estudo do Meio. Confirma-se a hipótese 6 para a disciplina de Português e a hipótese 7 é confirmada para as disciplinas de Português e Estudo do Meio.

Estes resultados são pertinentes, uma vez que salientam a importância da identificação da emoção alegria para o rendimento escolar. Este estudo parece contribuir



com evidência empírica de que a alegria, sendo a primeira emoção a ser reconhecida e com maior precisão (Denham, 1998; Denham et al., 1990; Russell & Widen, 2002), pode constituir-se como um fator relevante para a promoção do rendimento escolar (Pons, & Harris, 2004).

Os resultados sugerem ainda que a identificação de emoções, bem como a compreensão de situações emocionais estão correlacionadas de modo estatisticamente significativo com a competência a Português, ou seja, com a língua materna. Este estudo corrobora a relação do desenvolvimento de competências de linguagem oral e escrita e o desenvolvimento da competência emocional, facilitando a comunicação, identificação e nomeação dos estados mentais (Farina, Albanese & Pons, 2007; Moreira et al., 2012; Pons, & Harris, 2004; Saarni, 2002).

### III - Conclusão

A competência emocional tem vindo a ser alvo de elevado interesse na investigação. No entanto, poucos estudos têm explorado a relação entre a competência emocional e o rendimento escolar, designadamente no que se refere ao conhecimento das emoções em anos iniciais da escolaridade formal.

Neste capítulo pretende-se efetuar uma síntese integrativa dos contributos mais revelantes do presente estudo, ainda que de carácter exploratório, sendo igualmente realizada uma análise das limitações encontradas e um sumário dos elementos que mais se destacam para investigação e intervenção a desenvolver no âmbito da relação entre o conhecimento emocional e o rendimento escolar em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Nesta dissertação, direcionou-se o estudo para o conhecimento emocional, já que se constitui, em termos desenvolvimentais, como uma condição prévia à regulação emocional (Vaz, 2009). Uma vez que o conhecimento emocional é não só uma função da competência emocional, mas também do funcionamento cognitivo (Izard et al., 2001) pretendeu-se perceber a sua relação com o rendimento escolar no 1.º CEB. A preocupação com o início da escolaridade formal e a importância do conhecimento emocional para uma melhor adaptação à escola, aos relacionamentos interpessoais que emergem e aos desafios académicos com que as crianças se confrontam orientou o desenvolvimento do presente estudo. Os resultados sugerem que as crianças identificam com sucesso emoções básicas de alegria, tristeza, zanga e medo, sendo esta identificação facilitada quando as emoções são representadas através de fotografias. Este processo parece ser melhorado ao longo do tempo, já que os alunos identificam melhor as emoções nos anos de escolaridade mais avançados.

O atual estudo exploratório considera algumas limitações, nomeadamente o reduzido número de participantes. As características específicas dos participantes, designadamente a pertença a um agrupamento TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), bem como a reduzida variabilidade em termos socioeconómicos limitam também a análise dos resultados obtidos. Seria necessário replicar o estudo com a inclusão de mais crianças, provenientes de diferentes contextos.

Em futuras investigações poder-se-ia repensar o uso de algumas medidas, nomeadamente incluir outras dimensões da competência emocional, como a regulação e

a expressão emocional. Poderia igualmente ser pertinente a inclusão de outros indicadores relacionados com o desempenho escolar, como a linguagem oral, a competência na leitura e na escrita (Pace et al., 2019). Num futuro estudo seria também relevante a adoção de um *design* longitudinal que estudasse o mesmo grupo de crianças ao longo do tempo, de modo a ser possível analisar o processo desenvolvimental de aquisição do conhecimento emocional e da sua relação com o rendimento escolar, ao longo do percurso escolar.

Apesar das limitações o presente estudo contribuiu para o corpo de investigação sobre o conhecimento emocional nos anos iniciais da escolaridade formal, realçando a relação positiva entre esta dimensão da competência emocional e o rendimento escolar, no 1.º CEB. Em termos de implicações para a prática psicológica, estes resultados permitem a reflexão sobre a necessidade de se valorizar o desenvolvimento emocional num mesmo patamar que o acesso ao currículo. O desenvolvimento emocional, designadamente o conhecimento emocional, favorece a autonomia pessoal e, conseqüentemente a confiança em si próprio, a motivação para aprender, a autorregulação comportamental e da aprendizagem, o espírito de iniciativa e a tomada de decisões fundamentadas no pensamento, na emoção e no comportamento (Kang & Shaver, 2004; Machado et al., 2008; Moreira et al., 2012). O conhecimento emocional permite ainda identificar e compreender corretamente os sinais emocionais dos interlocutores e, desta forma, responder adequadamente às expectativas dos outros, fomentando o relacionamento interpessoal e o trabalho colaborativo (Izard et al., 2001). Considerando que as diretrizes governamentais sobre o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017), a escola deve possibilitar aos alunos a construção e consolidação de uma cultura científica e artística, de base humanista. Com este fim, a competência emocional é decisiva para promover as competências de relacionamento interpessoal e o desenvolvimento pessoal e da autonomia.

Portugal parece encontrar-se num processo de mudança concetual sobre o papel da escola. A atual legislação enfatiza a necessidade de se garantir uma educação inclusiva e adoção de um modelo de desenvolvimento do aluno mais amplo e holístico, não incidindo apenas no seu desenvolvimento cognitivo, mas também no desenvolvimento social e emocional (Pereira et al., 2018). Assim sendo, este estudo, pretende contribuir para o debate na sociedade portuguesa, reforçando a relevância das políticas e das práticas educativas na área da aprendizagem emocional.

Em termos práticos, a valorização da competência emocional tem implicações no dia a dia escolar e familiar. Desde logo, pela necessidade de sensibilização das famílias

para esta dimensão. É igualmente fundamental a capacitação dos docentes para a integração nas suas práticas educativas de estratégias que promovam o desenvolvimento emocional e uma relação educativa de proximidade. Emerge igualmente a necessidade de integrar nas práticas letivas programas de desenvolvimento emocional, tanto para os alunos como para os docentes e técnicos que trabalham nas escolas, de forma a desenvolver uma cultura de escola assente em valores partilhados e a promover competências relacionais e de comunicação que facilitem a construção de relações emocionalmente investidas entre todos.

A aposta na promoção e na prevenção, bem como a adoção de uma abordagem multinível, parecem ser muito relevantes também para o desenvolvimento da competência emocional (Kovaleski, 2007), pelo que se sugere a criação de respostas universais desde a educação pré-escolar (Fine et al., 2003), como forma de fomentar e promover competências predictoras do desempenho académico e do comportamento social para todos os alunos (Greenberg et al., 2003; Izard et al. 2001; Machado et al., 2008).

## IV – Referências Bibliográficas

- Ackerman, B.P. & Izard, C.E. (2004). Emotion Cognition in Children and adolescents: Introduction to the special issue. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89, 271- 275.
- Aguiar, S. (2008). *Reconhecimento emocional de faces em pessoas com esquizofrenia*. (Tese de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Almeida, V. (2006). *Somatização e expressão emocional – um estudo nos cuidados de saúde*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (4ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Ferreira, I. A. (2009). *Inteligência: Perspectivas teóricas*. Coimbra: Almedina.
- Alves, D. R. P. (2006). *O emocional e o social na idade escolar – Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares*. (Tese de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Ângelo, I. S. (2007). *Medição da Inteligência Emocional e sua Relação com o Sucesso Escolar*. (Tese de mestrado não publicada). Departamento de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Aragón, R. S., Franco, B. E. R., & Chávez, E. C. (2008). Evaluación psicológica del entendimiento emocional: Diferencias y similitudes entre hombres y mujeres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Avaliação Psicológica*, 26(2), 193-216.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
- Arriaga, P. & Almeida, G. (2010). Fábrica de emoções: A eficácia da exposição a excertos de filmes na indução de emoções. *Laboratório de Psicologia*, 8(1), 63-80.
- Barkley, R.A. (1990). *Hyperactive children: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guildford Press.
- Barroso, L., & Merciana, R. (2017). Qualidade do sucesso escolar: Turmas do distrito de Évora. *Revista Educação Temas e Problemas*, 17, 21-41.

- Berle, D. (2007). Graded exposure therapy for longstanding disgust-related cockroach avoidance in an older male. *Clinical Case Studies*, 6(4), 339–347.
- Bermejo, J. (2005). *Inteligencia emocional. La sabiduría del corazón en la salud y en la acción social*. Madrid: Editorial Sal Terrae.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In K. R. Wentzel & J. Juvonen (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 199-225). New York: Cambridge University Press.
- Bohnert, A. M., Crnic, K. A. & Lim, K. G. (2003). Emotional competence and aggressive behaviour in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 79-9.
- Borba, B. M. R. & Marin, A. H. (2017). Contribuição dos indicadores de problemas emocionais e de comportamento para o rendimento escolar. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(2), 283-294. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/rcp.v26n2.59813>
- Boruchovitch, E., & Bzuneck, J.A. (2009). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (4.<sup>a</sup> ed). Petrópolis: Vozes.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. (1996). *Emotional Competency Inventory*. Boston: The Hay Group.
- Brown, J. R. & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67, 789-802.
- Camras, L. A., & Fatani, S. S. (2008). The development of facial expressions: Current perspectives on infant emotions. In M. Lewis, J. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 291–303). New York: Guilford Press.
- Cardoso, C. (2011). *Inteligência Emocional, estratégias de coping em estudantes universitários*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Caruso, D. R., & Salovey, P. (2007). *Liderança com inteligência emocional*. São Paulo: M. Books.
- Chalita, G. (2000). *Educação: a solução está no afeto*. Gene: São Paulo.
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735–765.
- Coelho, L. (2012). Competência emocional em professores: contributos da psicoeducação. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 8, 16- 24.

- Coelho, V., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34(1), 61-72.
- Coelho, V., Sousa, V., & Marchante, M. (2015). Development and validation of the social and emotional competencies evaluation questionnaire. *Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 139-147.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs – Illinois edition*. Chicago: Authors.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). *2013 CASEL guide: effective social and emotional learning programs (Preschool and elementary school edition)*. Chicago: Authors.
- Collins, W. A., Harris, M. L., & Susman, A. (1995). *Parenting during middle childhood*. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. Children and parenting* (pp. 65-89). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conger, R. D., Conger, K.J., Glen, H. J., Lorenz, F. O., Simons, R. I., & Whitbeck, L. B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63, 526-541.
- Coryn, L. S. C., Spybrook, K. J., Evergreen, D. H. S., & Blinkiewicz, M. (2009). Development and evaluation of the Social-Emotional Learning Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(4), 283-295.
- Coy, K., Speltz, M. L., DeKleyn, M., & Jones, K. (2001). Social-cognitive processes in preschool boys with and without oppositional defiant disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 115, 74-101.
- Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2010). Regulação Emocional de Estudantes: A construção de um instrumento qualitativo. *Psicologia em Estudo*, 15(2), 537-545.
- Cruz, J. (2006). *O impacto do trabalho de casa no rendimento escolar. Um estudo com alunos do 1º ciclo*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Damásio, A. R. (1995). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Mem Martins: Publicações Europa- América.
- Damásio, A. (2000). *O Mistério da Consciência: do corpo e das emoções do conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras.

- Davidson, R. J., Scherer, K. R., Goldsmith, H. (2003). *Handbook of Affective Sciences*. Oxford University Press: Oxford.
- DeGangi, G. A. (2000). *Pediatric disorders of regulation in affect and behavior: A therapist's guide to assessment and treatment*. New York: NY: Academic Press.
- Denham, S. A., Mckinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioural predictors of preschool peer ratings. *Child Development, 61*, 1145-1152.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development young children*. New York: Guilford Press.
- Denhan, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Developmental, 74*(1), 238-256.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain and Behavior, 9*(1), 1-48.
- De Rosnay, M., & Harris, P. L. (2002). Individual differences in children's understanding of emotion: The roles of attachment and language. *Attachment & Human Development, 4*(1), 39-54.
- Dunn, J., & Cutting, A. L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development, 8*, 201-219.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A. & Spinard, T. (2005). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New Directions for Child and Adolescent Development, 109*, 109-118.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Times Books.
- Ekman, P. (2011). *A linguagem das emoções*. São Paulo: Lua de Papel.
- Ekman, P., & Davidson R. (1994). *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*. New York. Oxford University Press.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton Company.
- Fagan, T. (2012). School Psychology. In D. K. Freedheim, & I. B. Weiner (Ed.), *Handbook of psychology. History of Psychology* (pp. 448-467). New York: Wiley.
- Farina, E., Albanese, O., & Pons, F. (2007). Making inferences and individual differences in emotion understanding. *Psychology of Language and Communication, 11*(2), 3-19.



- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligência emocional como una habilidade essencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Ferraz, R. B., Tavares, H., & Zilberman, M. L. (2007). Felicidade: Uma revisão. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 34(5), 234-242.
- Fine, S. E., Izard, C. E., Mostow, A. J., Trentacosta, C. J., & Ackerman, B. P. (2003). First grade emotion knowledge as a predictor of fifth grade self-reported internalizing behaviors in children from economically disadvantaged families. *Development and Psychopathology*, 15, 331-342.
- Flavell, J. H., & Miller, P. H. (1998). Social cognition. In W. Damon, D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language* (pp. 851–898). New York: Wiley.
- Formiga, N. S.; Meneses, F. G. (1999). Qual é o papel do professor em sala de aula? Opinião de graduandos do Centro Universitário de João Pessoa. *Revista do UNIPÊ*, 5(1), 88-95.
- Freire, T. & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do género no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 38(5),184-188.
- Frijda, N. H. (1953). The understanding of facial expression of emotion. *Acta Psychologica*, 9, 294-362.
- Ganicho, A. (2019). *Preditores da leitura e da escrita no 2.º ano de escolaridade*. (Tese de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Garber, J., Braafladt, N., & Weiss B., (1995). Affect regulation in depressed and nondepressed children and young adolescents. *Development and Psychopathology*, 7, 93–115.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R., & Bracket, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Goldenberg, H. D. (1951). The role of “cutting” in the perception of motion pictures. *Journal of Applied Psychology*, 35, 70-71.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência social: A nova ciência do relacionamento humano*. Lisboa: Temas e Debates.

- Gosselin, P. (2005). Le décodage de l'expression faciale des émotions au cours de l'enfance. *Canadian Psychology*, 46(3), 126-138.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social and emotional learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-548.
- Guirra, F. J. S. (2012). A importância da educação na vida da criança. *Revista Eletrônica da Univar*, 8, 91 -94.
- Harris, P. (1989). *Children and emotion. The development of psychological understanding*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Hatfield, E. (1994). *Emotional Contagion*. Paris: Cambridge University Press.
- Henriques, P. C. M. (2009). *Imagem corporal, autoconceito e rendimento escolar nos pré-adolescentes*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade Aveiro, Aveiro.
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (pp.231-252). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Izard, C. E. (2001). Emotional Intelligence or adaptative emotions? *Emotion*, 1, 249-257.
- Izard, C. E. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2(3), 260-280.
- Izard, C. E., Fine, S. E., Schultz, D., Mostow, A. J., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.
- Kang, S., & Shaver, P. (2004). Individual differences in emotional complexity: their psychological implications. *Journal of Personality*, 72(4), 687-726.
- Kovaleski, J. (2007). Response to intervention: Considerations for research and systems change. *School Psychology Review*, 36(4), 638-646.
- Lazarus R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46(4), 352-67.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, XXVI(3), 463-478.

- Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das emoções: o Fascínio do Rosto Humano*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Magalhães, A. (2013). *O código de Ekman o cérebro, a face e a emoção*. Porto: Feelab Science Books.
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2018). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (2000). Selecting a Measure of Emotional Intelligence. The case for ability scales. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1990). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York, NY: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.): *Handbook of human intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Pres.
- Matsumoto, D., Keltner, D., Shiota, M. N., O'Sullivan, M., & Frank, M. (2008). Facial expression of emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 211–234). New York: Guilford Press.
- McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, 126(3), 424-453.
- Meerum-Terwogt, M., Schene, J. L., & Harris, P. (1986). Self-control of emotional reactions by young children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27(3), 357-366.
- Melo, A. (2005). *Emoções no período escolar: Estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.

- Moniz, A. (2015). *Competências sociais e emocionais na infância: a raiva. Estudo realizado em escolas do primeiro ciclo do ensino básico*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade dos Açores, Açores.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se pode aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza editorial.
- Moreira, P. (2004). *Ser Professor. Competências Básicas III*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, P. A. S., Oliveira, J.T., Crusellas, L. & Lima, A. (2012). Inventário de identificação de emoções e sentimentos (IIES): Estudos de desenvolvimento e de validação. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 3(1), 39-66.
- Mostow, A., Izard, C., Fine, S., & Trentacosta, C. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73(6), 1775-1787.
- O'Connor, R. M., & Little, S. I. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Elsevier*, 35(8), 1893-1902.
- Oliveira, J. (2005). *Desenvolvimento psicossocial e estilos de vinculação: convergência e divergência de percepções de satisfação na família*. (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Pace, A., Alper, R., Burchinal, M. R., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Measuring success: Within and Cross-domain of academic and social trajectories in elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 112-125.
- Paiva, M., & Lourenço, A. (2011). Rendimento académico: Influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 393-402.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Pérez, N., & Castejón, J. L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad Estrés*, 393-400.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC, US: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10314-000>
- Plutchik, R. (2002). *Emotions and life: Perspectives from psychology, biology and evolution*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology, 44*, 347-353.
- Pons, F., & Harris, P. L. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology, 2*(1), 127-152.
- Punset, E. (2010). *Viaje a las emociones. Las claves que mueven el mundo: la felicidad, el amor y el poder de la mente*. Barcelona: Destino.
- Reverendo, I. M. (2011). *Regulação emocional, satisfação com a vida & percepção da aceitação-rejeição parental: estudo de adaptação e validação da versão portuguesa do emotions regulation index for children and adolescents (ERICA)*. (Tese de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Rieffe, C., Meerum-Terwogt, M. & Cowan, R. (2005). Children's understanding of mental states as causes of emotions. *Infant & Child Development, 14*, 259-272.
- Rodrigues, M., Alçada, I., Calçada, T. & Mata, J. (2017). *Apresentação de resultados do projeto Aprender a ler e a escrever em Portugal*. Lisboa.
- Romão, S. F. (2016). *Avaliação da Capacidade de Perceber, Expressar e Valorizar Emoções nas Crianças em Idade Pré-Escolar*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade da Madeira, Madeira.
- Rosa, T. (2011). *O reconhecimento de expressões de emoções básicas e auto-conscientes na população portuguesa*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Rosário, P., Nuñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Azevedo, R., Pereira, R., . . . Moreira, T. (2016). Promoting Gypsy children school engagement: A story-tool project to enhance self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology, 47*, 84-94.
- Rubin, K. H., & Daniels-Beirness, T. (1983). Concurrent and predictive correlates of sociometric status in kindergarten and grade one children. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 337-352.
- Ruff, H. A., & Rothbart, M.K. (1996). *Attention in early development: Themes and variations*. London: Oxford University Press.
- Russell, J. A., & Widen, S. C. (2002). A label superiority effect in children's categorization of facial expressions. *Social Development, 11*(1), 30-52.

- Saarni, C. (1997) Coping with aversive feelings. *Motivation and Emotion*, 21(1), 45- 63.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence. The Guildford series on social and emotional development*. New York, NY, Us: The Guildford Press.
- Saarni, C., Campos, J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2006). Emotional development: action, communication, and understanding. In W. Damon & R.M. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 226–299). New York: Wiley.
- Santiago, R., Tavares, J., & Gonçalves, F. (2001). Promover o sucesso académico através da avaliação e intervenção na universidade. *Revista da Rede de Investigação Institucional da Educação Superior*, 6(21), 45-52.
- Santos, C. S. V. (2009). *Psicofisiologia das Emoções Básicas: Estudo Empírico com Toxicodependentes em Tratamento*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Santos, N. N. (2012). *Inteligência Emocional: A compreensão das emoções em crianças do pré-escolar*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade da Madeira, Funchal.
- Sarkissian, J. H. (2000). *El profesor como factor determinante del rendimiento académico*. Disponível em: <http://www.argirapolis.com.ar/secciones/educacion>. Acesso em 9 de abril 2019.
- Scherer, K. R. (1995). Expression of emotion in voice and music. *Journal of Voice*, 9(3), 235-248.
- Schoen, T., & Vitalle, M. (2012). What am I afraid of? *Revista Paulista de Pediatria*, 30(1), 72-78.
- Schutz, P., & DeCuir, J. T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist*, 37, 125-134.
- Schultz, D., & Izard, C. E. (1998). *Assessment of Children's Emotion Skills (ACES)*. Newark, DE. University of Delaware.
- Schultz, D., Izard, C., & Bear, G. (2004). Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology*, 16, 371-387.
- Sidera, F., & Codony, A. A. (2011). Children's understanding of pretend emotions. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1). 111-118.
- Siqueira, C. M., & Gurgel-Giannetti, J., (2011). Mau desempenho escolar: uma visão atual. *Rev. Associação Médica Brasileira*, 57(1), 78-87.

- Silva, C. (2011). *Estudo de competências emocionais e sua correlação com o auto-conceito*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Silva, D. M., & Duarte, J. C. (2012). Sucesso Escolar e Inteligência Emocional. *Millenium*, 42, 67-84.
- Smith, M., & Walden, T. (1998). Development trends in emotion understanding among a diverse sample of African-American preschool children. *Journal of Applied Development Psychology*, 19, 177-197.
- Souza, L. T. N., Tomaz, R. R., (2018). Qualidade de sono, qualidade de vida e rendimento escolar em crianças no litoral sul de Paraíba. *Journal of Health and Biological Sciences*, 6(1), 42-47.
- Strongman, K. T. (1998). *A psicologia da emoção*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Thalman, Y. A. (2013). *Le décodeur des émotions*. Paris: First-Gründ.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 24-52.
- Thums, J. (1999). *Educação dos sentimentos*. Sulina/Ulbra: Porto Alegre.
- Trautwein, U., & Koller, O. (2003). The relationship between homework and achievement – Still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15(2), 115-145.
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7, 77-88.
- Twain, M. (2010). Emoções e Sentimentos. In S. Robbins (Ed.), *Comportamento Organizacional* (pp. 91- 103). São Paulo: Pearson.
- Vanderson, A., Colombo, A., Monteverde, D., Martins, D., Fernandes, J., Assis, M. & Batista, R. (2008). *Neurobiologia das emoções*, 35(2), 55-65.
- Vaz, F. J. (2009). *Diferenciação e Regulação Emocional na Idade Adulta: Tradução e Validação de Dois Instrumentos de Avaliação para a População Portuguesa*. (Tese de mestrado não publicada). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology*, 39, 114.
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2004). The relative power of an emotion's facial expression, label, and behavioral consequence to evoke preschoolers' knowledge of its cause. *Cognitive Development*, 19, 111–125.

- Woyciekoski, C. & Hutz, C. (2009). Inteligência emocional: Teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 1-11.
- Zakriski, A. L., Wright, J. C., Underwood, M. K. (2005). Gender similarities and differences in children's social behavior: Finding personality in contextualized patterns of adaptation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(5), 844-855.
- Zeman, J. & Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness and pain: It depends on who is watching. *Child Development*, 67, 957-973.