

MESTRADO
PSICOLOGIA

Conhecimento Emocional e Qualidade do Processamento da Informação Social na Idade Pré-escolar

Francisca de Gusmão Calheiros Nunes da
Silva

M

2020



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

**CONHECIMENTO EMOCIONAL E QUALIDADE DO
PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO SOCIAL NA IDADE PRÉ-
ESCOLAR**

Francisca de Gusmão Calheiros Nunes da Silva

junho, 2020

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia, área de Psicologia do Comportamento Desviante e Justiça, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora ***Diana Rute Pereira Alves*** (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

Os últimos cinco anos foram repletos de aprendizagens e um enorme crescimento, tanto a nível profissional como pessoal. Por isso, não poderia deixar de expressar o meu eterno agradecimento a todas as pessoas que fizeram parte da minha vida e assumiram um papel fundamental:

À minha orientadora, Professora Doutora Diana Alves, por todo o apoio, incansável dedicação e constantes palavras de motivação e conforto, sem a qual não teria sido possível terminar esta jornada, o maior e mais sincero obrigada.

Aos meus pais, pelo apoio constante, por todo o investimento na minha formação e, principalmente, por serem sempre um exemplo na minha vida, e ao meu irmão por toda a disponibilidade para me ajudar em todos os momentos.

Ao Miguel, por todas as horas que perdeu para me ajudar, por todo o apoio e paciência durante todo este tempo e, sobretudo, por me fazer tão feliz, obrigada.

Às amigas que conheci durante este percurso e que se tornaram tão importantes na minha vida, um gigante obrigada por toda a ajuda e apoio durante estes cinco anos e, principalmente, por todos os momentos maravilhosos que me proporcionaram.

Ao meu grupo de amigas que me acompanharam durante toda a vida, que sempre estiveram presentes em todos os momentos mais importantes, obrigada pela constante força, apoio e por toda a amizade, que eu tanto valorizo.

Por fim, um obrigada a todas as pessoas que se cruzaram na minha vida e que de alguma forma contribuíram para que a conclusão deste ciclo fosse possível.

Resumo

O processamento de informação social (PIS) decorre em seis etapas nas quais estão implicados processos cognitivos (Crick & Dodge, 1994) e emocionais (Lemerise & Arsenio, 2000) que se diferenciam ao longo do desenvolvimento. Denham e colaboradores (2014) apresentam uma extensão do modelo PIS que visa uma melhor compreensão do processamento da informação social em crianças de idade pré-escolar, e por isso, consideram aspetos específicos do desenvolvimento cognitivo e emocional desta faixa etária. As funções executivas influenciam a qualidade do PIS, bem como o conhecimento emocional e a expressão emocional, e são vitais para o ajustamento social nesta faixa etária, ajudando as crianças a empregar estratégias adaptativas de PIS que promovem as suas habilidades sociais e a sua aceitação pelos pares. Este estudo analisa os resultados obtidos na Entrevista Estruturada do Processamento da Informação Social – Pré-escolar (EEPIS-PE; versão portuguesa traduzida e adaptada da SIPI-P de Ziv & Sorongon, 2011a) e pretende, ainda, analisar o impacto do conhecimento emocional e da qualidade da informação social nos *outcomes* sociais de crianças de idade pré-escolar. Participaram 86 crianças, 49 do sexo masculino, do ensino pré-escolar, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, distribuídas por 4 grupos etários homogéneos e dois grupos heterogéneos de 3 Jardins de Infância do Ensino Público e 1 do Ensino Privado. Participaram também 55 encarregados de educação, 47 do sexo feminino. O conhecimento emocional foi avaliado através da EACE (Alves et al., 2008), a qualidade do processamento da informação social através da EEPIS-PE e o número de nomeações positivas e negativas obtido através de um questionário sociométrico (Coie et al., 1982). A competência social foi avaliada através da EHSPC (Soares et al., 2012) preenchida pelos encarregados de educação. Os resultados confirmam o modelo proposto por Denham e colaboradores (2014), verificando-se que a qualidade do processamento da informação social medeia a relação entre o conhecimento emocional, a assertividade e aceitação pelos pares. O presente estudo sublinha o papel preditor do conhecimento emocional na qualidade do processamento da informação social e nos *outcomes* sociais das crianças de idade pré-escolar, contribuindo para a investigação e intervenção no domínio das competências socioemocionais.

Palavras chave: processamento da informação social, idade pré-escolar, conhecimento emocional, assertividade, aceitação pelos pares

Abstract

The social information processing (SIP) takes place in six stages in which cognitive (Crick & Dodge, 1994) and emotional (Lemerise & Arsenio, 2000) processes are differentiated throughout development. Denham et al. (2014) present an extension of the SIP model that aims at a better understanding of the processing of social information in children of preschool age, and therefore, consider specific aspects of the cognitive and emotional development of this age group. Executive functions influence the quality of SIP, as well as emotional knowledge and emotional expression, and are vital to social adjustment in this age group, helping children to employ adaptive SIP strategies that promote their social skills and their acceptance by pairs. This study analyzes the results obtained in the Entrevista Estruturada do Processamento da Informação Social – Pré-escolar (EEPIS-PE; Portuguese version translated and adapted from SIPI-P by Ziv & Sorongon, 2011a) and also intends to analyze the impact of emotional knowledge and the quality of social information on the social outcomes of children of preschool age. 86 children, 49 male, from pre-school education, aged between 4 and 6 years, participated in the study, distributed among 4 homogeneous age groups and two heterogeneous groups of 3 kindergartens in public education and 1 in private education. 55 parents of education, 47 female, also participated. Emotional knowledge was assessed through EACE (Alves et al., 2008), the quality of social information processing through EEPIS-PE and the number of positive and negative nominations obtained through a sociometric questionnaire (Coie et al., 1982). Social competence was assessed through the EHSPC (Soares et al., 2012) filled in by the parents. The results confirm the model proposed by Denham et al. (2014), verifying that the quality of social information processing mediates the relationship between emotional knowledge, assertiveness and acceptance by peers. The present study highlights the predictive role of emotional knowledge in the quality of the processing of social information and in the social outcomes of children of pre-school age, contributing to the investigation and intervention in the domain of socio-emotional competences.

Keywords: social information processing, preschool age, emotional knowledge, assertiveness, peer acceptance

Résumé

Le traitement de l'information sociale (TIS) se déroule en six étapes au cours desquelles les processus cognitifs (Crick et Dodge, 1994) et émotionnels (Lemerise et Arsenio, 2000) sont différenciés tout au long du développement. Denham et al. (2014) présentent une extension du modèle TIS qui vise à mieux comprendre le traitement de l'information sociale chez les enfants d'âge préscolaire et, par conséquent, à considérer des aspects spécifiques du développement cognitif et émotionnel de ce groupe d'âge. Les fonctions exécutives influencent la qualité des TIS, ainsi que les connaissances émotionnelles et l'expression émotionnelle, et sont vitales pour l'adaptation sociale dans ce groupe d'âge, aidant les enfants à utiliser des stratégies adaptatives de TIS qui favorisent leurs compétences sociales et leur acceptation par les pairs. Cette étude analyse les résultats obtenus dans l'Interview Structurée de Traitement de l'Information Sociale - Préscolaire (EEPIS-PE; version portugaise traduite et adaptée du SIPI-P par Ziv & Sorongon, 2011a) et a également l'intention d'analyser l'impact des connaissances émotionnelles et la qualité des informations sociales sur les résultats sociaux des enfants d'âge préscolaire. 86 enfants, 49 garçons, de l'enseignement préscolaire, âgés de 4 à 6 ans, ont participé à l'étude, répartis entre 4 tranches d'âge homogènes et 2 groupes hétérogènes de 3 jardins d'enfants dans l'Enseignement Public et 1 dans l'Enseignement Privé. Ont également participé 55 parents, dont 47 femmes. Les connaissances émotionnelles ont été évaluées à travers l'EACE (Alves et al., 2008), la qualité du traitement des informations sociales via EEPIS-PE et le nombre de nominations positives et négatives obtenues grâce à un questionnaire sociométrique (Coie et al., 1982). La compétence sociale a été évaluée par le biais de l'EHSPC (Soares et al., 2012) renseigné par les parents. Les résultats confirment le modèle proposé par Denham et al. (2014), vérifiant que la qualité du traitement de l'information sociale est le médiateur de la relation entre la connaissance émotionnelle, l'assertivité et l'acceptation par les pairs. La présente étude met en évidence le rôle prédictif des connaissances émotionnelles dans la qualité du traitement de l'information sociale et dans les résultats sociaux des enfants d'âge préscolaire, contribuant à l'enquête et à l'intervention dans le domaine des compétences socio-émotionnelles.

Mots-clés: traitement de l'information sociale, âge préscolaire, connaissances émotionnelles, affirmation de soi, acceptation par les pairs

Índice

1. Enquadramento Teórico	1
O impacto do processamento da informação social no ajustamento comportamental e académico das crianças.....	1
A evolução do modelo do processamento da informação social (MPIS)	2
Crick e Dodge (1994)	2
Lemerise e Arsenio (2000)	3
Denham e colaboradores (2014).....	6
A influência dos fatores ambientais no PIS	11
Instrumentos que avaliam o modelo.....	14
2. Método	17
Participantes	17
Procedimento.....	17
Instrumentos e Medidas	18
Questionário de Dados Sociodemográficos.....	18
Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional	18
Entrevista Estruturada do Processamento da Informação Social – Pré-escolar ..	19
Escala de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento.....	21
Questionário Sociométrico	22
Plano analítico	23
3. Resultados.....	25
Análises preliminares	25
Correlações entre as variáveis em estudo.....	26
Correlações entre as variáveis preditoras e mediadoras	26
Correlações entre as variáveis preditoras, mediadoras e <i>outcomes</i>	27
Modelo de Equações Estruturais	29
4. Discussão.....	31
5. Referências Bibliográficas.....	39

Lista de Figuras e Tabelas

Figuras

Figura 1. Modelo integrado dos processos emocionais e cognitivos do processamento da informação social 6

Figura 2. Modelo de mediação da qualidade do processamento da informação social sobre os *outcomes* sociais, ajustado à amostra em estudo 30

Tabelas

Tabela 1. Etapas, questões, *scores* e itens do instrumento EEPIS-PE 21

Tabela 2. Médias, desvios-padrão e coeficientes de correlação entre as variáveis preditoras e mediadoras 26

Tabela 3. Médias, desvios-padrão e coeficientes de correlação entre as variáveis preditoras, mediadoras e *outcomes* 28

Tabela 4. Modificações efetuadas no modelo de mediação da qualidade do processamento da informação social sobre os *outcomes* sociais e respetivos índices de ajustamento 29

Lista de Abreviaturas

ACES – *Assessment of Children's Emotion Skills*

AEP – Anos de Escolaridade dos Pais

AIC – *Akaike Information Criterion*

CFI – *Comparative Fit Index*

CRP – Construção de Resposta Positiva

DRP – Decisão de Resposta Positiva

EACE – Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional

EEPIS-PE – Entrevista Estruturada do Processamento da Informação Social – Pré-escolar

EHSPC – Escala de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento

IP – Intencionalidade Positiva

JI – Jardim de Infância

MEE – Modelo das Equações Estruturais

MECVI – *Modified Expected Cross-Validation Index*

MPIS – Modelo do Processamento da Informação Social

NNN – Número de Nomeações Negativas

NNNS – Número de Nomeações Negativas Estandarizadas

NNP – Número de Nomeações Positivas

NNPS – Número de Nomeações Positivas Estandarizadas

NSE – Nível Socioeconómico

PEC – Perceção Emocional Correta

PIS – Processamento da Informação Social

PISVF – Qualidade do Processamento da Informação Social

QS – Questionário Sociométrico

RMSEA – *Root Mean Square Error of Approximation*

SEM – *Structural Equation Modeling*

SIPIS – *Social Information Processing Interview Schedule*

SIPI-P – *Social Information Processing Interview – Preschool*

SRMSR – *Standardized Root Mean Squared Residual*

SSIS – *Social Skills Improvement System*

TIS – *Traitement de l'information Sociale*

TLI – *Tucker-Lewis Coefficient*

Enquadramento Teórico

O impacto do processamento da informação social no ajustamento comportamental e académico das crianças

A literatura demonstra a relevância do modelo do processamento da informação social em diversas áreas da psicologia, como a clínica e a educação (Cooke, 2017). O Modelo do Processamento da Informação Social (MPIS), originalmente proposto por Crick e Dodge (1994) e posteriores revisões (Lemerise & Arsenio, 2000) e extensões (Denham et al., 2014), constitui um referencial teórico relevante para maior compreensão dos processos envolvidos nas interações sociais, ou seja, estuda a forma como uma criança interpreta e age numa determinada situação social (Cooke, 2017).

Várias pesquisas baseadas no modelo do processamento da informação social revelam associações entre distorções dos padrões de processamento da informação social, desajustamento social e problemas comportamentais na escola (Cooke, 2017). De modo geral, estas distorções são típicas de crianças que evidenciam um comportamento agressivo e, portanto, são menos precisas na interpretação das intenções sociais dos pares (De Castro et al., 2005; Dodge & Price, 1994; Lansford et al., 2006; Runions & Keating, 2007), mais propensas a construir respostas mais agressivas ou ineficazes (De Castro et al., 2005; Schultz & Shaw, 2003; Ziv, 2013) e, simultaneamente, mais propensas a antecipar resultados positivos de uma resposta agressiva (Crick & Ladd, 1990; De Castro et al., 2005).

Segundo os resultados de um estudo de Kawabata e Ohbuchi (2019), os delinquentes juvenis tendem a interpretar a intenção de outras pessoas como mais hostil conduzindo, assim, a um comportamento agressivo. Concluiu-se também que os participantes altamente agressivos apresentaram menor regulação emocional e maior irritação do que participantes pouco agressivos, o que sugere que os primeiros apresentam défices, não apenas no processo cognitivo, mas também na regulação da emoção. Os resultados deste estudo mostraram que a intenção hostil, a raiva e a avaliação positiva do comportamento agressivo aumentaram o comportamento agressivo, tal como De Castro e colaboradores (2005). No caso das vítimas de *bullying*, os resultados sugerem que esta população apresenta um maior viés da interpretação nos estágios iniciais do processamento de informações sociais, uma vez que a vitimização foi associada a um maior uso de

atribuições de culpa (Guy et al., 2017). De facto um estudo de Ziv e colaboradores (2013) reforçou a ideia de que os padrões de processamento são diferentes consoante sejam agressores (interpretam os outros como propositalmente hostis e mostram desejo de retaliar), vítimas (evitam situações sociais desafiadoras e esperam respostas hostis ou que sejam ignoradas) ou agressores/vítimas (apresentam comportamentos semelhantes aos dos agressores; Ziv et al., 2013).

Ziv (2013) refere que crianças com distorções ao nível do PIS podem estar em considerável desvantagem na sala de aula, devido à sua interpretação errada das intenções dos pares, da utilização de recursos em processos emocionais negativos e consequente tradução das emoções em comportamentos menos competentes socialmente. A forma como as crianças compreendem as intenções, tanto dos seus pares como dos outros, é determinada pelo desenvolvimento das competências sociais e do ajustamento comportamental (Camodeca & Goossens, 2008). A literatura suporta a relevância do PIS no ajustamento escolar das crianças (Poulou & Bassett, 2018) e reforça também que as escolas deverão implementar intervenções na promoção do processamento da informação social (Camodeca & Goossens, 2008), por este ser um local onde as crianças passam muito do seu tempo e estão em constante interação e socialização.

A evolução do modelo do processamento da informação social (MPIS)

Crick e Dodge (1994)

O Modelo do Processamento da Informação Social (MPIS), proposto por Crick e Dodge (1994), refere que a forma como as crianças percebem e interpretam diferentes situações influencia a forma como se comportam. O MPIS compreende o modo como as crianças processam e interpretam pistas numa situação social e tomam uma decisão, mais ou menos competente (Crick & Dodge, 1994). De acordo com este modelo, quando confrontadas com problemas de interação social, as crianças avançam ao longo de seis etapas: (1) codificação da informação recebida (e.g., comportamento de agressão por parte de um colega), (2) interpretação dessa informação (e.g., trata-se ou não de um comportamento intencional), (3) clarificação dos objetivos (e.g., face à informação e interpretação do comportamento do colega, a manutenção da relação com este é ou não um objetivo), (4) acesso ou construção de respostas alternativas (e.g., retaliar a agressão ou ignorá-la), (5) avaliação de cada uma das respostas alternativas e tomada de decisão quanto

ao comportamento a adotar (ou seja, avaliação das consequências em termos de probabilidade de sucesso de cada alternativa face aos objetivos clarificados anteriormente) e, finalmente, (6) atuação comportamental. A forma como os pares avaliam esta resposta e a reação funciona como um novo estímulo social a ser processado subsequentemente. O processamento da informação social (PIS) apresenta variações interindividuais em função dos dados armazenados naquilo que Crick e Dodge (1994) denominam *data base*: as predisposições temperamentais e as experiências anteriormente vivenciadas. De salientar que as crianças constroem crenças sobre si mesmas a partir da sua história de interações sociais que se vão acumulando. Tome-se como exemplo, as experiências negativas que vivenciam com os pares. É no seio destas interações que as crianças irão perceber que não gostam dos colegas ou que não são bem-vindos ao grupo. Estas experiências diárias serão determinantes da competência social (Boulton et al., 2010). Dada a constância das interações sociais no dia-a-dia das crianças, esta base de dados apresenta-se em contínua atualização. Assim, o MPIS (Crick & Dodge, 1994) permite uma visão articulada das estratégias de resolução de problemas sociais, utilizadas pelas crianças nas suas interações sociais com pares.

No entanto, o modelo de Crick e Dodge (1994) carecia de uma importante componente que também estava envolvida em todo o processo: o processamento das emoções. Estas estão presentes e medeiam todas as etapas do modelo, algo que o modelo anterior não tinha referido. A emocionalidade e a capacidade de regulação também afetam o processamento de informações sociais, emocionais e a tomada de decisões em situações sociais desafiadoras (Lemerise & Arsenio, 2000). Para além disso, o temperamento também possui um papel fundamental neste modelo e pode ser definido como as diferenças individuais na reatividade emocional, motora e atencional e na autorregulação (Rothbart & Bates, 1998). A sua função consiste em mediar a codificação, a interpretação e a resposta a situações stressantes com os pares (Davies et al., 2020; Lemerise & Arsenio, 2000).

Lemerise e Arsenio (2000)

O MPIS revisto por Lemerise e Arsenio (2000), representado na Figura 1, considera os processos cognitivos e sociais, mas também considera os processos emocionais nas suas 6 etapas. As primeiras duas etapas envolvem a codificação e interpretação de pistas (internas e externas) sociais. Estas podem ser influenciadas pelo humor, pelo nível de excitação ou pelas emoções discretas. Além disso, a intensidade com que as crianças experienciam e regulam as emoções também influencia a forma como percebem e atribuem

significados às diferentes situações (Lemerise & Arsenio, 2000). Desta forma, os sinais emocionais do indivíduo, conjuntamente com os dos pares, fornecem informação acerca da forma como a situação está a decorrer, permitindo ajustamentos sensíveis ao comportamento (Lemerise & Arsenio, 2000). Cumulativamente, as funções regulatórias mútuas de sinais afetivos funcionam particularmente bem para indivíduos (primeiramente pais e, posteriormente, amigos) que sejam familiares e por quem as crianças sintam afeição. Esses sinais podem ser mais facilmente lidos e interpretados, o que faz com que estas tenham mais probabilidade de sentir empatia (Hoffman, 1981; Parker & Gottman, 1989). Por outras palavras, os laços emocionais estabelecidos entre a criança e os pares influenciam a codificação e a interpretação de pistas sociais (Lemerise & Arsenio, 2000).

A terceira etapa consiste na clarificação de objetivos, na qual o papel dos processos emocionais se torna mais explícito, uma vez que as emoções podem catalisar os objetivos específicos. Estes objetivos são definidos como estados de excitação focados na produção (ou tentativa desta) de resultados específicos, podendo ser externos ou internos. Este processo, segundo os autores, pode alterar o humor e as emoções (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000). Ademais, também as pistas afetivas que os pares fornecem podem influenciar os objetivos das crianças (Lemerise & Arsenio, 2000), sendo que as pistas positivas promovem objetivos subsequentes e as pistas negativas podem desencorajar essa afiliação (Sroufe et al., 1984, citados em Lemerise & Arsenio, 2000). A natureza dos laços emocionais entre as crianças e outros indivíduos envolvidos pode enviesar a seleção de objetivos, visto que os de cariz sócio relacional podem ser facilitados por laços de amizade. Estes são cognitiva e emocionalmente mais complexos, pois requerem a consideração e a coordenação de múltiplas perspetivas cognitivas e afetivas. No entanto, relações menos positivas levam a objetivos distintos como, por exemplo, a vingança (Arsenio & Lover, 1995; Lemerise & Arsenio, 2000; Parker & Gottman, 1989).

Na quarta e quinta etapa, as crianças associam possíveis respostas à situação e avaliam-nas em termos de resultados prováveis, metas e autoeficácia para executar uma resposta e a avaliada como mais positiva/ajustada aos objetivos será a selecionada. O acesso às respostas pode ser influenciado pela emoção experienciada e, o acesso a respostas específicas pode modificar essa emoção. Ambas as possibilidades são consistentes com a ideia de que as representações das experiências passadas incluem uma componente afetiva (Damásio, 1994, citado em Lemerise & Arsenio, 2000). Mais concretamente, se as experiências de evitação da criança estiverem associadas a uma redução da ansiedade, por exemplo, o acesso a respostas deste tipo pode moderar

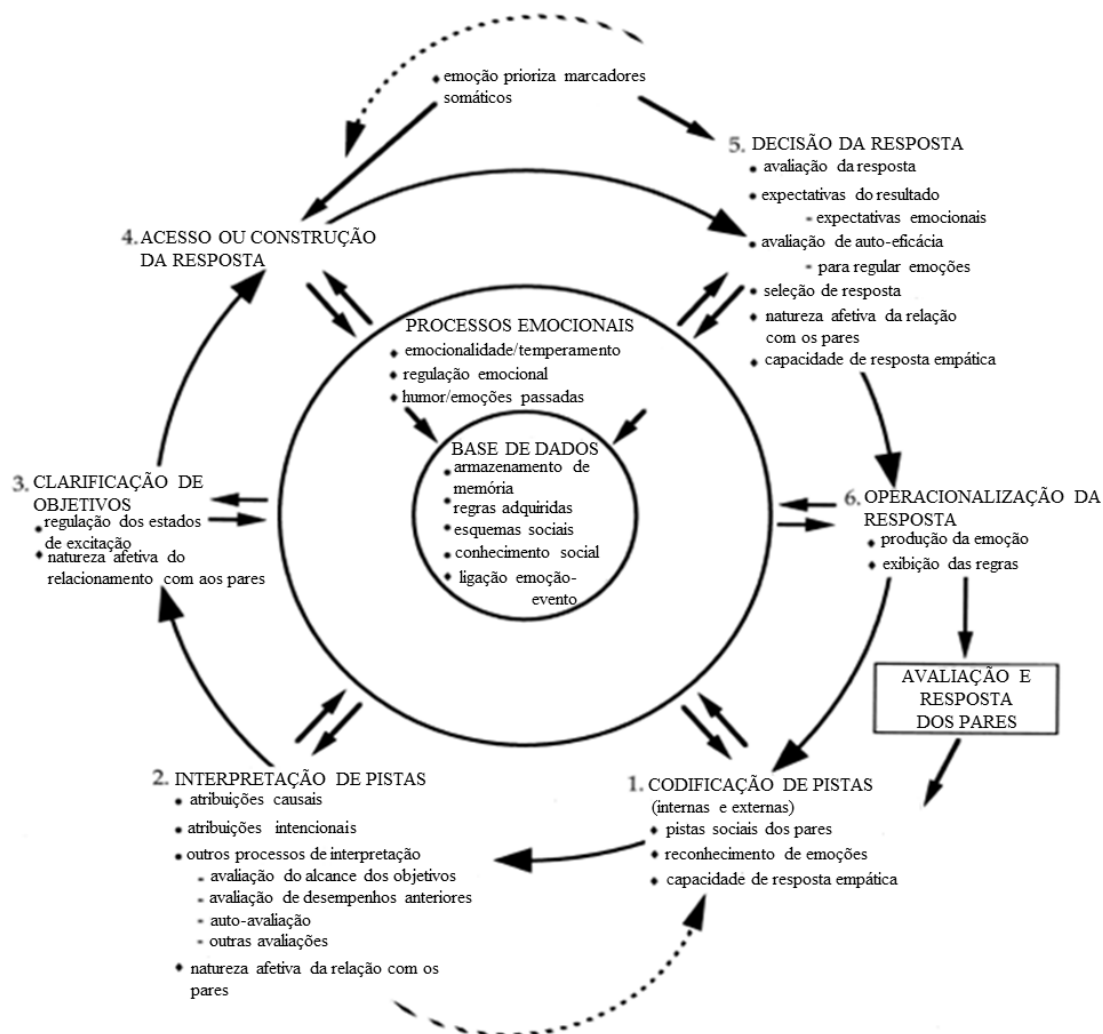
sentimentos de medo. Com efeito, a intensidade com que as emoções são experienciadas e a capacidade para as regular podem influenciar o acesso e a avaliação das respostas (Lemerise & Arsenio, 2000). Os indivíduos com melhores níveis de regulação emocional têm maior probabilidade de avaliar uma situação a partir de múltiplas perspetivas cognitiva e afetiva, o que facilita a seleção de uma resposta mais competente (Saarni, 1999, 2007). Novamente, é mais provável uma criança considerar a reação de outra se se importar e quiser que esta goste dela (Lemerise & Arsenio, 2000).

A etapa final é a concretização/operacionalização da resposta escolhida, podendo esta ser influenciada por diversos processos emocionais como a capacidade de regulação e a intensidade com que a criança experiencia as emoções (Crick & Dodge, 1994). Tome-se como exemplo uma situação muito estimulante. Neste caso, uma criança desajustada, do ponto de vista do PIS, pode não reagir da forma mais ajustada e adequada possível (Parker & Hubbard, 1998, citados em Lemerise & Arsenio, 2000). De facto, a capacidade de dispor de forma flexível as emoções apropriadas à situação requer controlo não só sobre a expressividade de uma pessoa, mas também sobre a sensibilidade relativa a uma situação através de diversas perspetivas (Saarni, 1999, 2007). Para além disso, as pistas emocionais da criança e dos pares fornecem uma fonte de informação sobre a forma como a situação se desencadeia, o que permite à criança fazer ajustamentos da sua resposta (Lemerise & Arsenio, 2000) e informá-la acerca do sucesso ou insucesso da mesma. Estas pistas constituem parte da representação da situação e são armazenadas na base de dados de conhecimento social relativo à criança (Lemerise & Arsenio, 2000).

Por último, a base de dados das crianças inclui a memória de regras adquiridas, conhecimento emocional e esquemas sociais (Crick & Dodge, 1994). Assim, tendo por base os modelos de neurofisiologia da emoção e da cognição (Damásio, 1994; LeDoux, 1995; Saarni, 1999, citados em Lemerise & Arsenio, 2000), os autores postulam que as representações das experiências passadas das crianças incluem componentes afetivas e cognitivas. Posto isto, o seu conhecimento emocional pode ser despoletado por eventos e/ou pistas emocionais, eventos estes que, por si só, podem despoletar emoções (Lemerise & Arsenio, 2000).

Figura 1

Modelo integrado dos processos emocionais e cognitivos do processamento da informação social



Nota: Tradução do Modelo integrado dos processos emocionais e cognitivos do processamento da informação social (Lemerise & Arsenio, 2000)

A expressão, a gestão e a compreensão das emoções por parte da criança são imprescindíveis para processar informação acerca das interações sociais (Lemerise & Arsenio, 2000). A combinação de variáveis cognitivas e emocionais de todos os processos do PIS pode representar mais de 50% da variância dos resultados do ajustamento comportamental e social (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000; Trentacosta & Fine, 2010).

Denham e colaboradores (2014)

Mais recentemente, Denham e colaboradores (2014) estenderam o MPIS proposto por Lemerise e Arsenio (2000) para o período pré-escolar (3 a 5 anos), considerando

aspectos específicos do desenvolvimento cognitivo e emocional desta faixa etária. Sugeriram que componentes da competência emocional, como o conhecimento emocional e a expressão emocional, são vitais para o ajustamento social no pré-escolar, pois ajudam as crianças a empregar estratégias adaptativas de PIS para responder às interações entre pares. Um corpo de investigação desenvolvido junto de crianças desta faixa etária permitiu constatar que o PIS nas crianças mais novas ocorre em seis etapas (descritas no modelo de Crick e Dodge, 1994) que determinarão a forma como estas compreenderão as interações sociais (Denham et al., 2014). De realçar que a qualidade do PIS sofre um aumento exponencial nesta fase do desenvolvimento (Rubin et al., 2011). A partir da idade pré-escolar, as crianças começam a passar menos tempo em casa e com os cuidadores, inserindo-se noutros contextos e ambientes onde formam as suas primeiras relações sociais independentes (Perlman et al., 2008). Uma maior exposição à socialização, tanto com pares como com adultos, permite que as crianças tenham acesso a resultados mais complexos decorrentes de situações sociais, em múltiplos contextos.

A aceitação pelos pares refere-se ao quanto uma criança é apreciada pelos seus pares (Rubin et al., 2015) e está associada a resultados positivos, como a competência social (Troop-Gordon & Asher, 2005) e o sucesso académico (Wentzel & Caldwell, 1997). Ao longo da infância, ser aceite pelos colegas torna-se mais importante e tem um impacto crescente no desenvolvimento da criança (Buhrmester & Furman, 1987; Rubin et al., 2015). A literatura argumenta que as crianças que são aceites pelos colegas têm interações de maior qualidade com o grupo e melhor acesso às atividades dos colegas (Ladd et al., 1997). Por sua vez, isso pode promover o seu sentimento de pertença na escola (Connell & Wellborn, 1991). Além disso, ser aceite pelos colegas pode permitir que as crianças se envolvam em tarefas conjuntas de aprendizagem, como conversas e colaborações (Ladd et al., 1997), aumentando assim o seu envolvimento (Weyns et al., 2018).

No decorrer do período pré-escolar as crianças irão desenvolver competências que lhes permitirão: (1) nomear e reconhecer as expressões faciais da maior parte das emoções, identificar situações típicas que desencadeiam emoções (Denham & Couchoud, 1990), (2) conversar sobre causas e consequências das emoções, (3) ter consciência de emoções desencadeadas por situações ambivalentes, (4) conciliar conflitos entre as características das situações e as das expressões faciais, (5) utilizar a informação pessoal acerca das reações emocionais (Denham & Couchoud, 1990), (6) compreender a regulação emocional, as regras sociais de expressividade e, simultaneamente a sua ambivalência. Contudo, manifestam, ainda, algumas dificuldades, uma vez que ao interpretarem as

emoções, centram a sua atenção nas características das situações ou nas expressões faciais (Denham, 2007).

À medida que as crianças crescem, as estratégias e os objetivos do PIS tornam-se mais numerosos e mais ajustados socialmente (Denham et al., 2012). O desenvolvimento do controlo executivo, do conhecimento, da regulação e da expressão emocionais facilitam a comunicação social e o desenvolvimento de relações interpessoais bem-sucedidas (Izard et al., 2011; Perlman et al., 2008), ou seja, as competências socio-emocionais e cognitivas do período pré-escolar predizem o ajustamento em ambiente escolar (Denham et al., 2014).

O conhecimento emocional desenvolve-se com a idade e ao longo do período pré-escolar, tanto no reconhecimento das emoções através das expressões faciais, como no conhecimento das causas das emoções e na inferência dos estados emocionais dos outros (Denham, 1998, 2007). A investigação revela que neste período algumas crianças escolhem as emoções "feliz" ou "normal" como resposta a situações de provocação; estes resultados surgem em crianças mais novas ou em crianças que apresentam um conhecimento emocional menos desenvolvido, pois neste tipo de situações é improvável que a criança se sinta feliz (Denham et al., 2014). Para além disso, a capacidade para compreender as emoções também se desenvolve ao longo da infância. Entre os 2 e os 4 anos as crianças começam a compreender que as outras pessoas podem sentir emoções diferentes das suas (Denham et al., 2012; Wellman et al., 2001) e diferenciam-se gradualmente entre as emoções negativas de si e dos outros (Denham et al., 2012), mas é a partir do período escolar (5/7 anos) que a informação situacional passa a ter mais peso, em vez do foco ser a expressão facial, como anteriormente (Gnepp, 1983). As crianças de idade escolar demonstram um conhecimento emocional considerável acerca das causas e consequências das situações emocionais, centrando-se nas qualidades salientes das situações e nas expressões emocionais dos outros (Alves & Cruz, 2016).

O conhecimento emocional está intimamente associado com a compreensão e reconhecimento de emoções, implica a capacidade de identificar, compreender e rotular expressões emocionais e associar emoções a situações prototípicas (Izard et al., 2001; Perlman et al., 2008; Trentacosta & Fine, 2010). Em definições recentes, associa-se ao “*expertise* no significado da emoção” (Castro et al., 2016), implicando a capacidade de reconhecer e compreender emoções no *self* e nos outros, assim como compreender as causas, consequências e funções das emoções. Por sua vez, o conhecimento das regras de exibição emocional (i.e. manifestação de respostas emocionais socialmente apropriadas em detrimento das emoções realmente sentidas) e a capacidade de utilizar adequadamente esse

conhecimento em situações sociais também são aspetos importantes da gestão emocional que contribuem para a competência social (McDowell & Parke, 2000).

As emoções experimentadas pela criança e pelos outros transmitem informações que contribuirão para interações e relacionamentos sociais futuros (Denham, 1998; Denham et al., 2003) e orientarão respostas comportamentais (Denham et al., 2012). As crianças que rotulam de forma precisa as suas emoções adotam estratégias de PIS socialmente competentes (Bassett et al., 2012; Denham et al., 2003; Denham et al., 2011). Por outro lado, as dificuldades em interpretar a emoção podem levar a criança a apresentar respostas socialmente inadequadas (Trentacosta & Fine, 2010), fragilizando a sua aceitação pelos pares (Mostow et al., 2002). O conhecimento emocional das crianças será determinante para a regulação emocional, a tomada de decisão e a manutenção da interação social positiva com adultos e pares (Denham et al., 2012; Denham et al., 2014a; Denham et al., 2014b).

Lemerise e Arsenio (2000) sugerem que o conhecimento emocional está subjacente às escolhas de respostas adaptativas do PIS. Por sua vez, este pode ser considerado uma base importante para o PIS adaptativo em idade pré-escolar, uma vez que a identificação de emoções é extremamente importante para as interações sociais das crianças nesta faixa etária (Arsenio et al., 2000; Denham et al., 1990; Warren & Stifter, 2008) e está associado a respostas emocionais e comportamentais (Denham et al., 2014). Outra evidência que suporta a importância de incluir o conhecimento emocional na compreensão do PIS, particularmente em populações mais jovens, é o facto de crianças com níveis superiores de conhecimento emocional produzirem estratégias não agressivas, atribuírem intenções favoráveis a provocações e adotarem objetivos socialmente mais competentes quando administradas várias medidas do PIS (Denham et al., 1994; Dodge et al., 2002). Para além disso, Rubin e Rose-Krasnor (1992) defendem que o aumento do conhecimento emocional faz com que o PIS das crianças se torne socialmente mais orientado e competente. O sentimento que as crianças relatam como responderiam a provocações altera-se com a idade, uma vez que a regulação emocional permite que se sintam menos assoberbados nestas situações.

Até então, enfatizamos sobretudo o papel das competências sociais e emocionais das crianças no PIS, uma vez que os processos mentais e afetivos latentes influenciam e interagem com as seis etapas ativas no processamento (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1991; Dodge et al., 1986; Lemerise & Arsenio, 2000).

No entanto, os processos cognitivos também são preponderantes. Estudos anteriores enfatizam a importância dos processos cognitivos, como os recursos de memória das crianças, as habilidades de atenção seletiva e a velocidade de processamento, para um PIS ativo eficiente (Crick & Dodge, 1994; Dodge et al., 1986). As funções executivas também influenciam a qualidade do PIS. Determina-se que crianças com o controle executivo menos desenvolvido podem formar padrões de PIS diferentes (Jenkins & Greenbaum, 1999, citados em Denham et al., 2014) dos padrões considerados normativos. Mas, não existe muita literatura que relacione o controle executivo com o PIS de crianças em idade pré-escolar (Denham et al., 2014).

Adicionalmente, em dois estudos, Bauminger e colaboradores (2005) e Tur-Kaspa e Bryan (1994) examinaram as seis etapas do PIS em crianças com dificuldades de aprendizagem durante o 2º e 3º ciclo do ensino básico e concluíram que estas teriam capacidades de codificação inferior, recuperação inferior de informações e maior tendência para adicionar informações irrelevantes ao processamento de situações sociais, quando comparadas com uma população normativa. Para além disso, sugeriram menos soluções sociais para os problemas e demonstraram uma decisão de resposta menos adequada (Bauminger & Kimhi-Kind, 2008). Outros investigadores contribuíram também para demonstrar as dificuldades que crianças com défices de aprendizagem têm em executar etapas específicas do modelo PIS. Parrill-Burnstein (1981) e Tur-Kaspa e Bryan (1994) concluíram que, ao codificar e representar mentalmente as pistas sociais, estas crianças evidenciam problemas ao focalizar a atenção em pistas significativas, prestando atenção a informações irrelevantes estranhas. Ainda, Markoski (1983) e Minskoff (1980) provaram que estas crianças apresentavam uma dificuldade em interpretar adequadamente as situações sociais, uma compreensão problemática de pistas sociais verbais e não verbais e um processamento fraco da perceção social. Por último, Schumaker e Hazel (1984) acrescentaram que crianças com dificuldades de aprendizagem por vezes consideravam que os códigos sociais não tinham sentido e eram confusos (Bauminger & Kimhi-Kind, 2008).

Um estudo de Bauminger e colaboradores (2005) demonstrou que crianças com défices cognitivos apresentaram dificuldades maiores no PIS, mais concretamente, apresentaram uma codificação de pistas sociais menos competente, uma maior dificuldade em recordar informações, a adição de informações irrelevantes aquando do processamento de situações sociais e também menos soluções para problemas sociais. No entanto, a competência das soluções apresentadas por crianças com défices cognitivos era semelhante

ao considerado normativo. Por fim, estas crianças revelaram uma decisão de resposta menos apropriada, assim como objetivos sociais inferiores e menor propensão para combinar os seus objetivos com as decisões de resposta.

A investigação revela ainda que o PIS ocorre de forma diferente em crianças com perturbações neurodesenvolvimentais como a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) e a Perturbação do Espectro do Autismo. No caso de crianças com PHDA, estas codificam menos pistas sociais do que crianças que não possuem esta problemática, ou seja, possuem défices na forma como processam experiências sociais positivas e negativas (Andrade et al., 2012). A dificuldade em processar informações sociais é uma característica da perturbação do espectro do autismo. As diferenças no pensamento social de uma criança com esta problemática prendem-se principalmente com performances mais baixas. Em suma, apesar destas crianças possuírem competências sócio emocionais e de processamento da informação social inferiores a uma criança sem esta condicionante, as etapas do SIP não diferem (Russo-Ponsaran et al., 2015), ou seja, possuem todas as fases do processamento da informação social mas a sua capacidade para processar informações socio-emocionais é menor.

A influência dos fatores ambientais no PIS

Até então vimos que as competências cognitivas e socio-emocionais das crianças determinam de forma significativa o PIS e o ajustamento do comportamento manifesto. Relembramos que o processamento da informação é diretamente influenciado pelas informações armazenadas na base de dados (Salzer Burks et al., 1999), pelo que afeta todas as etapas do PIS, nomeadamente, a tomada de decisão (Crick & Dodge, 1994). A base de dados contém representações mentais internas derivadas da memória relativa a experiências passadas que são um dos principais determinantes da forma como os indivíduos representam, categorizam e interpretam situações sociais que estejam a decorrer (Higgins, 1990; Salzer Burks et al., 1999; Stromquist & Strauman, 1991). Não poderemos esquecer a influência de fatores ambientais, nomeadamente, a família; iremos, então, sumarizar o que a investigação tem revelado acerca dos fatores parentais que influenciam a qualidade do PIS em crianças de idade pré-escolar.

A investigação refere que o risco sociodemográfico, mais concretamente, o nível socioeconómico da família, o estado civil e a educação dos pais e o nível de exposição da

criança ao crime e à violência (Goodman & Gotlib, 1999; Guerra et al., 2003; Harden et al., 2000; Margolin & Gordis, 2000; Schultz & Shaw, 2003; Schwartz & Proctor, 2000, citados em Ziv & Sorongon, 2011b), influencia a qualidade do PIS e contribui para o desenvolvimento de comportamentos mal adaptativos nas crianças. Quando estes fatores se encontram em níveis favoráveis são considerados preditores de comportamentos socialmente ajustados (Ziv & Sorongon, 2011b). Um ambiente familiar marcado por falta de envolvimento parental, mais *stress* parental, comportamentos e práticas parentais menos adequadas e exposição ao crime e à violência associa-se a piores *outcomes* comportamentais nas crianças (Haselschwerdt et al., 2019). A exposição à violência interpessoal ou parental está associada a *outcomes* mal adaptativos, problemas de comportamento externalizados, mas também internalizados, a curto e a longo prazo decorrentes da mesma (Haselschwerdt et al., 2019; Moylan et al., 2010; Ziv, 2012). A literatura refere que exposição à violência influencia o PIS em crianças (Moylan et al., 2010; Ziv, 2012; Ziv & Sorongon, 2011b). Consequentemente, crianças expostas à violência têm um maior risco de desenvolver comportamentos antissociais, tanto precoces como futuros (Caspi et al., 2002; Dodge et al., 1990; Nofziger & Kurtz, 2005; Ziv, 2012).

As crianças de idade pré-escolar que revelam padrões de PIS negativos estão sujeitas a um maior risco de desenvolver padrões comportamentais escolares desajustados, comparando com crianças com padrões mais competentes (Dodge et al., 1990; Katsurada & Sugawara, 1998; Runions & Keating, 2007; Ziv, 2012, 2013; Ziv & Sorongon, 2011b). Vários autores referem que estas crianças não são eficientes na identificação das emoções expressas pelos pares (Cook et al., 1994; Izard et al., 1997, citados em De Castro, 2004) e que os níveis de raiva processada pelos rapazes com problemas de comportamento pode originar reações mais agressivas do que nas outras crianças (Graham et al., 1992; Lochman & Lenhart, 1993, citados em De Castro, 2004). Um estudo revela que rapazes com problemas de comportamento severos (rapazes agressivos) são mais suscetíveis às emoções negativas no processamento da informação do que os rapazes não agressivos (Orobio de Castro et al., 2003, citados em De Castro, 2004), uma vez que possuem uma elevada emocionalidade negativa e uma capacidade limitada de regular emoções (Cole et al., 2004).

Estudos longitudinais demonstraram que a relação entre fatores de risco precoces e práticas agressivas futuras é mediada pelos padrões de PIS (Pettit et al., 1988). Mais especificamente, as punições físicas severas na infância predizem, por exemplo, problemas comportamentais futuros (De Castro, 2004; Weiss et al., 1992). A literatura e a

investigação no domínio do modelo PIS reforçam o ciclo de violência, a violência gera violência, sendo importante realçar que esta associação não é determinista nem linear. Existem inúmeros fatores de proteção que a impedem. Torna-se importante desenvolver estudos que permitam perceber a qualidade do PIS em idades precoces para, posteriormente, intervir precocemente.

Numa revisão acerca da teoria da vinculação, os autores Dykas e Cassidy (2011) referem que os referenciais deste modelo permitiram compreender a forma como as relações na infância influenciam os padrões de PIS futuros e, para além disso, perceber que os pais são os pilares do seu PIS futuro, manifestado através das interpretações, avaliações das relações sociais (Dykas & Cassidy, 2011) e das suas expectativas em relação aos resultados decorrentes de respostas agressivas e competentes (Pettit et al., 1991). Bowlby (1969, 1973, 1982) acreditava que os primeiros vínculos formados pelas crianças e os seus cuidadores tinham um grande impacto durante toda a vida da criança, uma vez que está intimamente relacionada com a vinculação, condicionando-a.

No domínio da parentalidade, a literatura realça o papel que as práticas parentais assumem no PIS nas crianças (Ziv et al., 2016). Numerosos estudos reportaram a existência de ligações entre os comportamentos parentais e os problemas de comportamento das crianças. Cruz (2005) relata que grande parte dos comportamentos parentais assentam num substrato racional que orientam boa parte das práticas parentais e em conceções evolutivo educacionais que definem as suas expectativas face aos comportamentos dos filhos (Bornstein et al., 2018), que se associam ao NSE da família (Hoff et al., 2002). A parentalidade é mais positiva quando as perceções do cuidador face ao mundo social são mais positivas (Dykas & Cassidy, 2011; Ziv & Arbel, 2020). Para além disso, crianças que experienciaram este tipo de parentalidade na sua infância demonstraram melhores capacidades de resolução de problemas em contexto social e, também, evidenciam menos comportamentos agressivos em contexto escolar (Raikes & Thompson, 2008, citados em Ziv et al., 2016). Por outro lado, um estilo parental mais negativo está frequentemente associado a níveis superiores de agressividade e comportamentos de abstinência na escola (Rubin et al., 1998; Dodge et al., 1990; Gulley et al., 2014; Nix et al., 1999). No caso particular dos maus-tratos parentais, determinou-se que estes estão positivamente correlacionados com a agressividade na idade adulta e que podem modificar as suas associações com o PIS (Chen et al., 2012). Para além disso, vários estudos reforçam a existência de uma relação entre níveis socioeconómicos (NSE)

mais baixos e práticas parentais autoritárias (Grimm-Thomas & Perry-Jenkins, 1994; McLoyd, 1990).

Mais concretamente, foram realizadas algumas investigações acerca dos efeitos das práticas parentais (positivas ou negativas) e a sua relação com a adaptação da criança à escola. Com efeito, um estudo longitudinal concluiu que os comportamentos maternos influenciam os comportamentos escolares da criança (Lansford et al., 2014), mais concretamente, a avaliação desajustada das respostas referentes ao processamento de informação da criança pode ser prevista a partir do controlo maternal negativo. No entanto, estas práticas não são determinantes no que toca às perceções e comportamentos desajustados das crianças (Ziv et al., 2016).

Em suma, a literatura demonstra que no PIS das crianças podem existir distorções nas etapas da interpretação de pistas sociais, na construção de respostas e na decisão das mesmas, que provocam vários tipos de alterações. De um modo geral, estas distorções são típicas de crianças que evidenciam um comportamento agressivo e, portanto, são menos precisas na interpretação das intenções sociais dos pares (De Castro et al., 2005; Dodge et al., 1984; Dodge & Price, 1994; Hart et al., 1992; Katsurada & Sugawara, 1998; Lansford et al., 2006; Runions & Keating, 2007, citados em Ziv, 2013), mais propensas a construir respostas mais agressivas ou ineficazes e, simultaneamente, mais propensas a antecipar resultados positivos de uma resposta agressiva (de Castro et al., 2005; Schultz & Shaw, 2003; Ziv, 2013).

Instrumentos que avaliam o modelo

O Modelo de Crick e Dodge (1994) integra o modo como as crianças processam e interpretam pistas numa situação social e tomam uma decisão, mais ou menos competente. Já Lamerise e Arsenio (2000) acrescentam os processos emocionais e o temperamento ao modelo anterior. Por fim, Denham e colaboradores (2014) estendem o modelo anterior, englobando os elementos cognitivos e emocionais do PIS face a situações desafiantes dos pares, ajustado a uma faixa etária de idade pré-escolar.

Apesar de ser inquestionável a importância que o PIS tem na compreensão do ajustamento comportamental e académico das crianças, são poucas as ferramentas que permitem avaliar direta e precocemente os processos cognitivos e sociais implicados no

PIS, subjacentes aos comportamento social (Garner & Lemerise, 2007; Runions & Keating, 2007; Schultz et al., 2001).

Tal como já foi referido, a qualidade do PIS é muito importante, especialmente na idade pré-escolar, pois é nesta altura que a oportunidade de uma intervenção bem-sucedida é maior, por permitir que sejam detetadas as dificuldades específicas de ajustes sociais anteriores (Ziv & Arbel, 2020). A qualidade deste processamento será determinada por competências sociais, emocionais e cognitivas. Desta forma, existem instrumentos que permitem estudar e avaliar estas componentes separada ou conjuntamente.

Em primeiro lugar, no âmbito da cognição existem, entre outros, dois instrumentos utilizados na investigação psicológica cognitiva tradicional e na psicologia clínica para populações mais jovens e que demonstraram validade e confiabilidade teste-reteste (Anastasi & Urbina, 1997; Hart, 1986, citados em Burks et al., 1999): *The Sentence Completion Task* e *The Assessment of Schema Typicality*. Estes instrumentos destacam o papel central das estruturas de conhecimento na elaboração de representações do modelo e são utilizados para avaliar a hostilidade presente nas estruturas de conhecimento de crianças jovens (Burks et al., 1999).

The Sentence Completion Task, adaptado por Burks e colaboradores (1999) do questionário psicológico clínico, consiste num conjunto de frases incompletas que dizem respeito a 4 domínios sociais importantes nesta faixa etária (mãe, pai, pares e figuras de autoridade) que a criança deve completar. Para isso, é calculado um *score* para cada um dos domínios correspondente à proporção de hostilidade existente na totalidade das respostas. Assim, se a criança terminar as frases de forma agressiva ou hostil, pode concluir-se que as suas estruturas de conhecimento armazenadas na memória são mais agressivas ou hostis do que para uma criança cujo conteúdo das frases seja positivo (Burks et al., 1999).

The Assessment of Schema Typicality é um instrumento de Burks e colaboradores (1999), adaptado de Medin e Shoben (1988) e Barrett e colaboradores (1993). Este é composto por nove pares de questões que correspondem a diferentes categorias (pais, pares e professores) de pessoas, cujas respostas terão de ser escolhidas através de duas opções. No caso do presente estudo, as crianças têm de escolher entre uma resposta hostil ou não hostil (tome-se como exemplo a questão “Quais destas duas é mais típica das crianças da tua escola? Amigáveis ou maldosas?”); Em suma, são calculados 3 *scores*, para cada uma das categorias, da percentagem de respostas hostis dadas pelos participantes para que, posteriormente, sejam convertidos num único *score* final (Burks et al., 1999).

Na avaliação da componente socioemocional, temos o *Assessments of Social Information Processing* de Dodge e Price (1994), a *Social Information Processing Interview Schedule* (SIPI-S) de TSANG e Chow (2017) e a *Social Information Processing Interview – Preschool* (SIPI-P) de Ziv e Sorongon (2011a).

Assessments of Social Information Processing (Dodge & Price, 1994) é um instrumento que avalia as diferentes etapas do PIS. Este consiste na realização de uma entrevista, onde são apresentadas às crianças um conjunto de vinte e sete vinhetas em vídeo, que descrevem situações distintas. Para cada vinheta, a criança tem de se imaginar com protagonista e, durante a mesma, são realizadas questões que avaliam o PIS.

Social Information Processing Interview Schedule (SIPI-S; TSANG & Chow, 2017) é constituída por diferentes vídeos que os participantes têm de observar para, depois, ser aplicada uma entrevista estruturada. As respostas às questões são gravadas para posterior transcrição e, conseqüentemente, codificadas numa escala que avalia o seu processamento da informação relativamente às diferentes etapas do mesmo.

Social Information Processing Interview – Preschool (SIPI-P; Ziv & Sorongon, 2011a) é uma entrevista estruturada baseada em vinhetas, correspondentes a cinco histórias cujas personagens são ursos e permite recolher informação acerca dos padrões de PIS. Permite avaliar as percepções das crianças face às atitudes dos pares em situações sociais, sendo especialmente desenhado para identificar enviesamentos específicos na forma como as crianças percebem as intenções dos outros e os *outcomes* interpessoais e instrumentais que advêm dessas situações.

Por todas as razões descritas anteriormente, considerou-se que os MPIS de Lemerise e Arserio (2000) e de Denham e colaboradores (2014) são modelos pertinentes e importantes no que concerne ao desenvolvimento social, cognitivo e emocional.

Existe um extenso número de instrumentos de medida que avaliam e estudam as etapas deste modelo. No entanto, não há registo de nenhum instrumento traduzido, adaptado e aferido para a população portuguesa. Deste modo, este estudo pretende fazer a tradução, adaptação e aferição de um instrumento considerado pertinente para avaliar a qualidade do PIS numa população pré-escolar: a *Social Information Processing Interview – Preschool* (SIPI-P) de Ziv e Sorongon (2011a). Escolheu-se pois, um instrumento incidente nesta população jovem, em específico, face à importância de identificar e, conseqüentemente, colmatar os défices no PIS de crianças numa fase inicial, para que este trabalho tenha o maior sucesso possível.

Método

Participantes

Participaram 86 crianças, 49 do sexo masculino (57%), a frequentar os últimos anos do ensino pré-escolar, com idades entre os 4 e os 6 anos, integradas em 3 Jardins de Infância (JI) do Ensino Público (n=68) e 1 do Ensino Privado (n=18), distribuídas por 4 grupos etários homogéneos (crianças de 5/6 anos) e dois grupos heterogéneos (crianças com 3, 4 e 5 anos de idade). Atendendo aos objetivos deste estudo foram definidos os seguintes critérios de seleção e inclusão das crianças participantes na amostra: a) frequência no último ano do ensino pré-escolar, b) desenvolvimento adequado ao nível etário, c) ausência de medidas de apoio à aprendizagem e d) integração na turma desde o início do ano letivo.

Participaram ainda 55 encarregados de educação, 47 do sexo feminino (84%), com idades compreendidas entre 22 e 74 anos (M=39 anos, DP=8.42). A maioria dos Encarregados de Educação, 58.2% (n=32), concluiu uma licenciatura, 20% (n=11) concluiu o ensino secundário, 10.9% (n=6) concluiu um mestrado, 9.1% (n=5) concluiu o 3º ciclo do ensino básico e 1.8% (n=1) concluiu um doutoramento.

Procedimento

Este estudo pretende contribuir para a adaptação linguística e cultural de um instrumento de avaliação do PIS: *Social Information Processing Interview – Preschool* de Ziv e Sorongon (2011a). Para isso, foi seguida uma metodologia específica e sequencial aceite pela literatura (Beaton et al., 2000; Guillemin et al., 1993).

Numa primeira fase foi realizada a tradução e adaptação para a língua portuguesa do instrumento. Para isso, foi necessário obter a autorização dos autores do instrumento pelo que lhes foi enviado um *email* a solicitar autorização para utilizar o mesmo, explicitando os objetivos da investigação e consequente tradução e aferição do *Social Information Processing Interview – Preschool* de Ziv e Sorongon (2011a). Obtido o consentimento do autor, foi então realizada a tradução e a retroversão da entrevista e do protocolo para inglês, para que fossem o mais fiéis e próximos possíveis em relação ao

original e para que as questões mantivessem o seu sentido inalterado. De forma a tornar mais interativa a aplicação em contexto escolar, foram produzidos dois *PowerPoint* (versão feminina e versão masculina) com as respetivas imagens das histórias integrantes do instrumento. Para além disso, também foi criada uma folha de resposta que englobava os três instrumentos utilizados, de forma a facilitar e simplificar a aplicação.

Numa segunda fase, com o objetivo de proceder à adaptação do instrumento, foram efetuados contactos com diferentes JI localizados no distrito do Porto, junto aos quais foi apresentado o objetivo da investigação e o protocolo de avaliação. Foram elaborados e entregues consentimentos informados para que os encarregados de educação pudessem autorizar a participação das crianças na investigação. Para além disso, foi também realizada uma sessão de esclarecimento com o objetivo de esclarecer dúvidas, explicar o propósito dos questionários e entregá-los aos pais, necessários para estes fazerem parte da presente investigação e para os preencherem posteriormente.

O protocolo foi aplicado individualmente, numa sala cedida pelos JI para o efeito. A sua aplicação durou entre 45 minutos e 1 hora, na qual foi estabelecida uma relação de confiança com a criança, sendo de realçar que, durante todo o processo, as crianças se mostraram entusiasmadas e participativas. Devido à morosidade do protocolo, foi necessária a divisão da sua aplicação com algumas crianças que se mostraram cansadas e com a atenção diminuída durante a mesma, para que o seu aproveitamento fosse maximizado. Para isso, foi aplicada a entrevista, realizado um intervalo e, de seguida, aplicada a EACE e o questionário sociométrico, descritos na secção seguinte.

Instrumentos e Medidas

Questionário de Dados Sociodemográficos

O questionário de dados sociodemográficos foi preenchido pelos encarregados de educação e visou a recolha da idade da criança, da idade e dos anos de escolaridade do encarregado de educação. Neste estudo, os anos de escolaridade dos encarregados de educação será o indicador do NSE da família (Hoff et al., 2002).

Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional

A Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE) é a versão portuguesa de um instrumento traduzido e adaptado (Alves et al., 2008) do *Assessment of Children's*

Emotion Skills (ACES; Schultz et al., 2004, citado em Alves et al., 2008), constituído por três escalas: a) Expressões Faciais (20 itens), b) Comportamentos Emocionais (15 itens) e c) Situações Emocionais (15 itens). Ao longo dos 50 itens que constituem a EACE a criança terá que identificar como se sente o protagonista de cada item: contente, triste, zangado/a, assustado/a e normal.

A Escala das Expressões Faciais ($\alpha=0.65$) é composta por 26 itens com o objetivo de estudar a compreensão que as crianças possuem das expressões faciais observadas nos outros. Para isso, são utilizadas 20 fotografias de crianças (10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino) em idade escolar, onde são exemplificadas cinco emoções: contente, triste, zangado, assustado e normal. Deste modo, é pedido que a criança identifique a emoção presente em cada uma das imagens, perguntando-lhe o que é que ela acha que a criança está a sentir. A Escala dos Comportamentos Emocionais ($\alpha=.68$) é constituída por 15 vinhetas, através das quais a criança terá de identificar como é que a criança protagonista de cada comportamento se sente. Esta escala é formada por 3 vinhetas correspondentes a cada um dos sentimentos, que possuem comportamentos associados. A Escala das Situações Emocionais ($\alpha=.72$), tal como a anterior, é formada por 15 vinhetas, onde existem 3 itens correspondentes a cada um dos diferentes sentimentos. Para cada um, a criança terá de identificar como é que cada criança se sente face à situação descrita (Alves et al., 2008).

Adicionalmente, podem ser calculadas pontuações para cada uma das escalas, sendo que estas correspondem ao total de respostas corretas para cada um dos itens e, também, uma pontuação total designada de Perceção Emocional Correta (PEC) ($\alpha=.77$) que traduz o número de vezes que cada criança respondeu corretamente aos itens contente, triste, zangado/a, e assustado/a, nas três escalas, indicador do conhecimento emocional da criança (Alves et al., 2008).

Entrevista Estruturada do Processamento da Informação Social – Pré-escolar

A Entrevista Estruturada do Processamento da Informação Social – Pré-escolar (EEPIS-PE; Silva & Alves, 2020) é a versão portuguesa de um instrumento traduzido e adaptado do *Social Information Processing Interview – Preschool* (SIPI-P; Ziv & Sorongon, 2011a). Consiste numa entrevista estruturada baseada em cinco histórias apresentadas em vinhetas que ilustram breves bandas desenhadas com ursos. A primeira e quarta história dizem respeito a uma situação acerca de uma criança que é interrompida por um par, enquanto a segunda e a quinta correspondem a situações em que uma criança tenta

juntar-se a outras duas para brincar. Por fim, na terceira história pode ver-se uma criança a interagir com a sua mãe. As histórias têm diferentes intenções para averiguar a interpretação da criança a cada uma das situações: existe uma história de rejeição não hostil, uma de rejeição ambígua, uma de provocação accidental e uma de provocação ambígua. Após a leitura de cada uma das histórias, é pedido à criança que recorde e evoque o que foi contado. Além do mais, é pedido à criança que identifique expressões faciais distintas (zangado, surpreso, triste, contente e com medo) e que as associe a cada um dos intervenientes das diferentes histórias, para avaliar a capacidade da criança em identificar corretamente expressões faciais e relacioná-las com emoções.

Para a utilização deste instrumento, visto que não existe tradução nem aferição para a população portuguesa, foi realizada a tradução do protocolo de aplicação do entrevistador e do guião da entrevista para as raparigas e para os rapazes. Posteriormente, foi realizada a aferição do instrumento, aplicado a crianças de idade pré-escolar.

No que concerne à análise deste instrumento, o seu foco residiu em 3 das etapas do MPIS. Desta forma, as etapas dizem respeito à interpretação de pistas, construção de respostas e decisão de respostas que, no presente estudo, foram cotadas positivamente e originaram, respetivamente, 3 *scores* distintos (Ziv & Sorongon, 2011a).

Em primeiro lugar, o *score* Intencionalidade Positiva consiste na contabilização do número de vezes (frequência) que o participante classifica as crianças intervenientes em cada uma das quatro histórias como “não sendo más”. Relativamente a este *score*, se a criança considerar que a outra não apresenta uma atitude hostil (“não má”) é atribuído um ponto. Por outro lado, se esta a classificar como “má”, o valor atribuído é zero. Consequentemente, cada criança pode obter um máximo de 4 pontos e um mínimo de 0 pontos, ou seja, estes valores refletem que quanto maior é o número obtido, menor é a intenção hostil presente. Quanto à análise de confiabilidade, o valor obtido do alfa de *Cronbach* foi de .85, valor superior ao obtido pelos autores ($\alpha=.76$; Ziv & Sorongon, 2011a).

No que diz respeito ao *score* Construção de uma Resposta Positiva, este traduz-se na resposta à questão aberta. As respostas são codificadas em três tipos de respostas: competente (é atribuído 1 ponto à criança), hostil/agressiva (a criança recebe 0 pontos) e desajustada/introvertida (a criança recebe 0 pontos). Como tal, este *score* final é o somatório de todos os itens correspondentes e pode estar compreendido entre 0 e 8, sendo que quanto mais alto, maior a competência das respostas da criança. No que toca à análise

de confiabilidade, o valor obtido do alfa de *Cronbach* foi de .54, valor inferior ao obtido pelos autores ($\alpha=.78$; Ziv & Sorongon, 2011a).

Por último, o *score* Decisão de uma Resposta Positiva é composto por um total de 36 questões, mais concretamente, 9 itens diferentes para cada uma das histórias. Tal como no caso anterior, são atribuídas duas pontuações distintas consoante a resposta da criança. Quando a resposta é adaptada à situação atribui-se 1 ponto (correto) e quando a resposta da criança é desajustada, o valor atribuído é 0 (incorreto), sendo realizado um somatório de todas as questões para obter um *score* final. Deste modo, a escala final varia entre 0 e 36 pontos, onde pontuações mais elevadas significam respostas mais competentes. Relativamente à análise de confiabilidade, o valor obtido do alfa de *Cronbach* foi de .90, valor semelhante ao obtido pelos autores ($\alpha=.87$; Ziv & Sorongon, 2011a).

Tabela1

Etapas, questões, scores e itens do instrumento EEPIS-PE

Etapas do PIS	Questões	Scores	Itens
Interpretação de Pistas	"Achas que a criança foi má ou não?"	Intencionalidade Positiva	A3, B3, D3, E3
Construção de Respostas	"Imagina que isso te acontecia a ti. O que fazias ou dizias?"	Construção de Resposta Positiva	A4, B4, D4, E4 A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13
Decisão de Respostas	1. "Isso é uma coisa boa ou má para fazer/dizer?" 2. "Se fizesses isso, achas que a outra criança ia gostar de ti?" 3. "Achas que a outra criança te ia deixar brincar se fizesses isso?"	Decisão de Resposta Positiva	

Escala de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento

A Escala de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento (EHSPC) é um instrumento adaptado e traduzido por Soares e colaboradores (2012) do original *Social Skills Improvement System* (SSIS) de Gresham e Elliot (2008). Este tem como objetivo avaliar a perceção dos pais sobre a competência social das crianças (Gresham & Elliot, 2008).

Efetivamente, este é um instrumento de autorrelato, onde é pedido aos pais que classifiquem, através de uma escala de tipo *likert* com 4 pontos - varia entre 0 (nunca) e 3

(muitas vezes) -, a frequência com que é observado e a importância de um determinado comportamento do seu filho. Como tal, é composto por 75 itens que se dividem numa Escala de Habilidades Sociais ($\alpha=.95$) e numa Escala de Problemas de Comportamento ($\alpha=.79$). A primeira é composta por 46 itens, que avaliam os comportamentos positivos recebidos, e pelas subescalas da comunicação ($\alpha=.74$), cooperação ($\alpha=.75$), assertividade ($\alpha=.82$), responsabilidade ($\alpha=.84$), empatia ($\alpha=.85$), envolvimento ($\alpha=.89$) e autocontrolo ($\alpha=.76$). Paralelamente, a segunda escala é constituída por 29 itens, cujas subescalas incluem a de externalização ($\alpha=.84$), internalização ($\alpha=.67$), hiperatividade/défice de atenção ($\alpha=.64$), *bullying* ($\alpha=.66$) e espectro do autismo ($\alpha=.84$). Estas avaliam os comportamentos que se intrometem na aquisição ou no desempenho de comportamentos socialmente ajustados (Soares et al., 2012).

Questionário Sociométrico

O Questionário Sociométrico (QS) foi desenvolvido segundo o método de nomeações proposto por Coie e colaboradores (1982) e permitiu avaliar o nível de aceitação/rejeição pelos pares das crianças. Na primeira parte do questionário solicitámos a cada criança que identificasse as fotografias¹ dos cinco colegas da turma com quem mais gosta de brincar (nomeações positivas) e as das cinco crianças com quem menos gosta de brincar (nomeações negativas). De salientar que cinco corresponde ao número máximo de nomeações positivas e negativas, mas as crianças poderão apresentar menos nomeações em cada momento.

Efetivamente, no âmbito do presente estudo, foram calculados o Número de Nomeações Positivas (NNP) (número de vezes que uma criança foi nomeada positivamente) e o Número de Nomeações Negativas (NNN) (número de vezes que uma criança foi nomeada negativamente). Através desses valores, obtém-se o Número de Nomeações Positivas Estandarizadas (NNPS), calculadas através do número de nomeações positivas dividido pelo número total de participantes menos um [$NNP/(N-1)$] e, da mesma forma, o Número de Nomeações Negativas Estandarizadas (NNNS), correspondente à divisão do número de nomeações negativas pelo número total de participantes menos um [$NNN/(N-1)$].

¹ A partilha das fotografias foi autorizada pelos encarregados de educação, sendo apenas utilizadas para a atividade e depois devolvidas às educadoras.

Plano analítico

Os dados recolhidos foram introduzidos numa base de dados específica para cada um dos instrumentos, sendo analisados com recurso ao *software* IBM® SPSS® *Statistics* 26 da IBM para Windows. Este programa foi utilizado para gerir, organizar e realizar a posterior análise dos dados. Relativamente, aos procedimentos estatísticos utilizados, estes incluíram análises de estatística descritiva, comparação de médias, análise de variância, associações entre variáveis através de análise de correlação e análises de regressão múltipla hierárquica.

Os procedimentos estatísticos utilizados incluíram análises de estatística descritiva, particularmente, das medidas de tendência central (média, mediana e moda), das medidas de dispersão (desvio padrão) e da consistência interna (alfas de *Cronbach*). Todas as variáveis foram exploradas, sendo analisados os pressupostos inerentes aos testes estatísticos utilizados, nomeadamente, o teste de *Shapiro*, para analisar o pressuposto da normalidade, e o teste de *Levene*, para analisar a homogeneidade das variâncias (Kline, 2005). Também foram assegurados os pressupostos inerentes às análises correlacionais, nomeadamente os princípios da linearidade, da aleatoriedade e da homocedasticidade; e inerentes à regressão múltipla hierárquica, mais especificamente os princípios da multicolinearidade e singularidade (Field, 2013). Analisou-se a normalidade univariada e multivariada da distribuição dos valores das variáveis, através dos coeficientes de assimetria (Sk , com $|Sk| < 3$) e de curtose (Ku , com $|Ku| < 7-10$). A variável IP comprometia o pressuposto da normalidade multivariada, tendo-se excluído essa variáveis da análise de dados. Assegurou-se, também, a inexistência de *outliers* através da distância quadrada de *Mahalanobis* (D^2 ; Kline, 2005).

Na fase da especificação do modelo estrutural, isto é, aquando do desenho formal do modelo teórico que testa as questões de investigação apresentadas, constatamos o incumprimento de um dos pressupostos dos MEE relativos ao tamanho da amostra, uma vez que são necessários 50 sujeitos por variável manifesta (Hamilton et al., 2003) ou cinco observações por cada parâmetro a estimar (Bagozzi & Yi, 1988). Assim, para as variáveis integradas no conhecimento emocional, qualidade do PIS e da competência social (assertividade e da aceitação pelos pares; número de nomeações positivas) foram calculados os *scores* totais (variáveis manifestas).

A construção e validação dos modelos estruturais teve por base a metodologia de análise de equações estruturais (*Structural Equation Modeling* – SEM; Modelo das

Equações Estruturais - MEE), com recurso ao *software* AMOS (v.26, SPSS, Inc., Chicago, IL.). O método que se utilizou para a estimação dos parâmetros desconhecidos das diferentes trajetórias do modelo, foi o da máxima verosimilhança (*maximum likelihood*), que fornece as estimativas dos coeficientes padronizados das trajetórias (uma estimativa superior a 0.5 em valor absoluto indica uma associação forte), o desvio-padrão, a estatística Z teste (*critical ratio*) e o *p-value* (valores de $p < 0,05$ foram considerados como indicativos de trajetórias significativas). Posteriormente, e de modo a avaliar a qualidade do ajustamento do modelo proposto, utilizaram-se os índices definidos por Hu e Bentler (1999) e os valores de χ^2 . Este último apresenta limitações consoante o tamanho da amostra, da complexidade do modelo, ou quando os pressupostos de normalidade não são validados (Cheung & Rensvold, 2002). Considera-se que o modelo apresenta um bom ajustamento quando os valores de *Comparative Fit Index* (CFI) e de *Tucker-Lewis Coefficient* (TLI) são superiores a .95; os valores de *Standardized Root Mean Squared Residual* (SRMSR) são menores que .08 e os valores de *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) são menores que .06. São, ainda, considerados aceitáveis valores CFI superiores a .90, e valores de SRMSR e RMSEA até .10 (Hu & Bentler, 1999). Foram também utilizados índices que permitem a comparação entre modelos: *Akaike Information Criterion* (AIC) e *Modified Expected Cross-Validation Index* (MECVI). Nestes casos, quanto menor o valor apresentado, melhor o ajustamento do modelo (Arbuckle, 2008; Byrne, 2001; Hoyle, 1995; Marôco, 2010; McDonald & Ho, 2002).

Resultados

Análises preliminares

As análises desenvolvidas revelam que todas as variáveis cumpriram os pressupostos de normalidade e de homogeneidade, exceto a variável Intencionalidade Positiva (IP). Esta apresenta valores da assimetria e da curtose elevados ($sk=3.35$, $Ku=10.80$), comprometendo o pressuposto da normalidade das variáveis ($|sk|<3$; $|ku|<7-10$; Kline, 2005).

De seguida, foram efetuadas diferenças de médias quanto ao género e quanto à turma da criança. O teste de *t Student* para amostras independentes, revela que não há diferenças significativas entre género, em nenhuma variável em estudo. O teste não paramétrico para amostras independentes, U de *Mann-Whitney*, permite-nos concluir que também não existem diferenças de médias para a variável IP relativamente ao género.

Quanto à variável turma, o teste *one-way* ANOVA demonstra que, para as subescalas do EEPIS-PE, apenas existem diferenças de médias estatisticamente significativas para a variável PISVF, sendo superior para o grupo heterogéneo do ensino público, pois o valor de *sig.* é inferior a .05 ($F=3.46$; $p<.05$; Kline, 2005). A partir dos testes não paramétricos, concretamente do teste de *Kruskal-Wallis* para amostras independentes, é possível observar que existem diferenças de médias estatisticamente significativas entre as diferentes turmas para a variável IP, pelas razões apresentadas anteriormente ($z=46.17$, $p<.05$). Os resultados mostram que os grupos heterogéneos do ensino público apresentam valores mais elevados de IP.

Quanto às outras variáveis, também o PEC ($F=4.04$, $p<.05$; Field, 2013), a variável NNP ($F=22.59$, $p<.05$; Field, 2013) e a variável NNN ($F=4.73$, $p<.05$; Field, 2013), apresentam diferenças de médias estatisticamente significativas para a turma. O PEC é mais elevado no grupo homogéneo correspondente ao ensino privado e, tanto o NNP como o NNN, são mais elevados para um dos grupos heterogéneos do ensino público.

Correlações entre as variáveis em estudo

Correlações entre as variáveis preditoras e mediadoras

Posteriormente realizou-se uma análise das correlações entre as diferentes subescalas do EEPIS-PE: Intencionalidade Positiva (IP); Construção de uma Resposta Positiva (CRP); Decisão de uma Resposta Positiva (DRP) e Qualidade do Processamento da Informação Social (PISVF). Encontram-se correlações entre todos os *scores* (IP, CRP, DRP) e o PISVF, sendo este o *score* utilizado para operacionalizar a qualidade do processamento da informação social. Nomeadamente, o PISVF apresenta correlações positivas e significativas com a IP ($\beta=.58, p<.01$), com a CRP ($\beta=.82, p<.01$) e, também, com a DRP ($\beta=.35, p<.01$).

Uma análise dos *scores* da EACE, revela que as escalas das Expressões Faciais, das Situações Emocionais e dos Comportamentos Emocionais se interrelacionam de uma forma estatisticamente significativa. No entanto, o valor do coeficiente de correlação, permite afirmar que as escalas não se sobrepõem, isto é, avaliam construtos relacionados, mas não o mesmo construto. O PEC será o *score* utilizado para a operacionalização do conhecimento emocional neste estudo.

O *score* final do EEPIS-PE correlaciona-se positivamente com o PEC. Os valores das correlações revelam que estas variáveis preditoras – PISVF e PEC se correlacionam entre si, mas não se sobrepõem. As crianças com melhor conhecimento emocional revelam um índice de qualidade do PIS mais elevado.

Tabela 2

Médias, desvios-padrão e coeficientes de correlação entre as variáveis preditoras e mediadoras

	1	2	3	4	5	6	7	8	M	DP
1. IP	1								.067	.208
2. CRP	-.071	1							.634	.294
3. DRP	.129	.091	1						.821	.130
4. PISVF	.582**	.349**	.818**	1					.507	.136
5. Expressões	-.027	-.001	.174	.112	1				.374	.078
6. Comportamentos	-.170	.080	.217*	.095	.306*	1			.457	.141
7. Situações	-.285**	.099	.110	-.036	.294*	.380**	1		.482	.111
8. PEC	-.187	.072	.473**	.269*	.348**	.664**	.511**	1	.425	.083
Mínimo	.000	.000	.417	.194	.200	.067	.200	.210		
Máximo	1.000	1.000	1.000	.880	.550	.733	.800	.600		

Nota: IP=Intencionalidade Positiva; CRP=Construção de Resposta Positiva; DRP=Decisão de Resposta Positiva; PISVF=Qualidade do Processamento da Informação Social; PEC=Percepção Emocional Correta. * $p < .05$ ** $p < .01$

Correlações entre as variáveis preditoras, mediadoras e *outcomes*

Foram também realizadas diferenças de médias entre as duas escalas do instrumento SSIS (Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento), o género da criança e as diferentes turmas, não se tendo verificado diferenças de médias estatisticamente significativas em relação a nenhuma das variáveis.

Para as principais subescalas dos instrumentos, realizou-se uma análise de correlações apresentada na Tabela 3. Relativamente às variáveis sociodemográficas, a idade da criança correlaciona-se positivamente com o PEC, com a subescala da assertividade e com a subescala do envolvimento e negativamente com a subescala do autismo. As crianças mais velhas revelam um melhor conhecimento emocional e os seus pais avaliam-nas como mais assertivas, mais envolvidas com os outros e com um menor índice de autismo. A idade do encarregado de educação correlaciona-se positivamente com os seus anos de escolaridade e com a subescala da assertividade, isto é, encarregados de educação mais velhos possuem NSE mais elevados e percebem os seus filhos como mais assertivos. Por fim, os anos de escolaridade dos encarregados de educação apresentam uma correlação positiva com o PEC, com a subescala de assertividade, com a escala dos problemas de comportamento, com o NNP e com o PISVF e uma correlação negativa com o NNN. As crianças que pertencem a famílias com NSE mais elevado apresentam melhor conhecimento emocional, mais problemas de comportamento, mais nomeações positivas e menos nomeações negativas do que as crianças que pertencem a famílias de NSE baixo. Os pais de NSE mais baixo avaliam os seus filhos como menos assertivos.

O PEC demonstra uma correlação positiva com o PISVF, com a subescala da assertividade e com o NNP. As crianças com melhor conhecimento emocional, apresentam uma melhor qualidade do PIS, são avaliadas pelos encarregados de educação como mais assertivas e recebem mais nomeações positivas dos seus pares.

A subescala da assertividade também se correlaciona positivamente com o NNP e com o PISVF. Isto significa que as crianças avaliadas pelos pais como mais assertivas, demonstram, simultaneamente, maior aceitação pelos pares e uma melhor qualidade do PIS.

Finalmente, no que toca à variável NNP, esta correlaciona-se positivamente com o PISVF, ou seja, as crianças que apresentam uma melhor qualidade do PIS são mais aceites pelos seus pares.

Tabela 3

Médias, desvios-padrão e coeficientes de correlação entre as variáveis preditoras, mediadoras e outcomes

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1. Idade C	1																				
2. Idade EE	.134	1																			
3. AEP	.126	.273*	1																		
4. PEC	.314*	.235	.276*	1																	
5. Habilidades Sociais	.165	.009	.046	.130	1																
6. Comunicação	.101	.108	.020	.097	.786**	1															
7. Cooperação	-.019	.026	-.168	-.075	.606**	.437**	1														
8. Assertividade	.360**	.307*	.318*	.411**	.346**	.299*	.171	1													
9. Responsabilidade	.159	.064	-.043	.200	.671**	.581**	.645**	.293*	1												
10. Empatia	.126	.043	.118	.185	.839**	.743**	.372**	.325*	.540**	1											
11. Envolvimento	.297*	.169	.149	.020	.634**	.493**	.231	.378**	.247	.555**	1										
12. Autocontrole	-.089	.038	-.089	-.028	.696**	.571**	.609**	.216	.578**	.468**	.452**	1									
13. Problemas Comportamento	-.071	-.156	.264*	.044	-.252	-.168	-.425**	-.069	-.372**	-.155	-.067	-.311*	1								
14. Externalização	.022	-.130	.104	.015	-.286*	-.177	-.508**	.001	-.473**	-.201	-.043	-.354**	.791**	1							
15. Bullying	.014	-.068	.116	-.018	-.094	-.062	-.331*	-.028	-.325*	-.061	.014	-.111	.683**	.760**	1						
16. Hiperatividade	-.102	-.201	.154	-.028	-.233	-.118	-.414**	-.008	-.333*	-.082	.071	-.266*	.831**	.743**	.476**	1					
17. Internalização	-.160	-.072	.228	.128	-.276*	-.236	-.139	-.189	-.105	-.221	-.302*	-.236	.703**	.276*	.260	.384**	1				
18. Autismo	-.266*	-.199	.017	-.202	-.698**	-.724**	-.424**	-.474**	-.542**	-.670**	-.599**	-.509**	.471**	.230	.231	.256	.537**	1			
19. NNP	.154	.220	.355**	.390**	-.045	-.014	-.223	.373**	.058	.047	.101	-.163	-.046	.002	-.148	.084	-.058	-.175	1		
20. NNN	.027	-.176	-.265*	-.075	.082	.076	.095	-.213	.077	.078	-.092	-.114	-.039	-.166	-.163	-.132	.136	.014	-.097	1	
21. PISVF	.114	.201	.308*	.484**	-.092	-.067	-.118	.561**	.026	.090	.083	-.105	.161	.089	-.035	.117	.229	-.051	.527**	-.017	1
Média	4.669	39.257	12.759	.429	2.136	2.288	2.285	2.086	2.138	2.301	2.390	1.677	.767	.987	.456	1.330	.528	.659	.371	.249	.480
DP	.414	8.288	2.830	.088	.336	.391	.384	.610	.524	.502	.565	.432	.279	.401	.393	.457	.333	.355	.183	.159	.116
Mínimo	4.000	22.000	9.000	.210	1.043	.714	1.500	.570	.833	.167	.857	.714	.061	.167	.000	.143	.000	.133	.045	.000	.194
Máximo	6.000	74.000	23.000	.600	2.761	3.000	3.000	2.910	3.000	3.000	3.000	2.714	1.424	2.167	1.600	2.429	1.500	1.933	.761	.647	.657

Nota: Idade C=Idade da Criança; Idade EE=Idade do Encarregado de Educação; AEP=Anos de Escolaridade dos Pais; PEC=Percepção Emocional Correta; NNP=Número de Nomeações Positivas; NNN=Número de Nomeações Negativas; PISVF=Qualidade do Processamento da Informação Social; * $p < .05$. ** $p < .01$

Modelo de Equações Estruturais

O modelo estrutural original apresentou um ajustamento (Modelo 1). O modelo 2 resulta da aplicação do princípio da parcimónia, que recomenda a retirada de trajetórias não significativas (trajetória que associa PEC – NNP e PEC- SubAssertividade).

Os índices de ajustamento global do modelo final, mostraram valores bons ou muito bons. O modelo apresentou índices de ajustamento satisfatórios ($X^2/df=2.00$; CFI=.95; TLI=.90; RMSEA=.10; MECVI=.90). Primeiramente, $X^2(3)=4.26$ (quanto menor melhor). $p=.23$ é um bom índice, uma vez que para o ser é necessário que o *sig.* seja $>.05$. Os graus de liberdade ilustram um ajustamento bom, pois apresentam um valor entre $[1;2]$ ($X^2/df=2.00$). Para o índice CFI=.95 pode concluir-se que o ajustamento é muito bom, uma vez que o seu valor é $\geq .95$. Como o índice TLI=.90 se encontra entre $[.90;.95]$, o seu ajustamento é considerado bom. O RMSEA=.10 demonstra, segundo as referências, um ajustamento bom. O MECVI=.90 quanto menor, melhor. O AIC apresenta um bom valor ($AIC=26.26$), uma vez que, para este índice de comparação de modelos, quanto mais reduzido for o índice melhor.

A figura 2 apresenta o modelo com as estimativas estandardizadas dos coeficientes de regressão R^2 dos *outcomes* sociais – assertividade e nomeações positivas. Todas as trajetórias são positivas e estatisticamente significativas. O modelo ajustado (modelo 2) explica 23% da variância do PIS, 31% da variância da Assertividade e 28% da Aceitação pelos Pares e apresentou índices de ajustamento satisfatórios (Figura 2).

Tabela 4

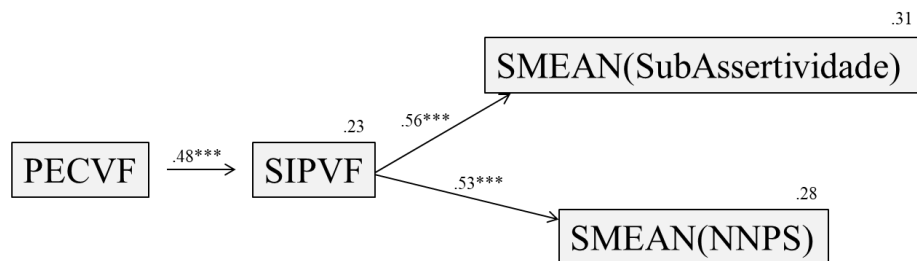
Modificações efetuadas no modelo de mediação da qualidade do processamento da informação social sobre os outcomes sociais e respetivos índices de ajustamento

Modelo	Modificações	X^2/df	CFI	TLI	RMSEA	MECVI	AIC
1		1.330	0.901	0.867	0.198	0.526	26.337
2	Retirada de duas trajetórias (PEC-NNP) e (PEC-subAsser)	2.020	0.949	0.895	0.101	0.901	26.262

Figura 2

Modelo de mediação da qualidade do processamento da informação social sobre os outcomes sociais, ajustado à amostra em estudo

$\chi^2/df=2.02$; CFI=.95; TLI=.90; RMSEA=.10; MECVI=.90; AIC = 26.26



Este modelo revela que o conhecimento emocional tem um efeito indireto sobre os *outcomes* sociais, assertividade e aceitação pelos pares. A qualidade do PIS prediz a assertividade e aceitação pelos pares, mediando a associação entre o conhecimento emocional e os *outcomes* sociais. Assim, as crianças que apresentam um melhor conhecimento emocional, apresentam um processamento da informação de maior qualidade que potenciará a manifestação de comportamentos assertivos e a obtenção de uma maior aceitação pelos pares.

Discussão

Orientado pelos contributos teóricos do modelo do PIS analisou-se o papel do conhecimento emocional e da qualidade do PIS no ajustamento social de crianças de idade pré-escolar (Denhan et al, 2012), tendo implicado a tradução e a adaptação do instrumento EEPIS-PE de Ziv e Sorongon (2011a) para crianças portuguesas de idade pré-escolar e a análise das características psicométricas da versão portuguesa – Entrevista Estruturada do Processamento da Informação Social – Pré-escolar de Silva e Alves (2020).

Neste estudo, a EEPIS-PE, tal como na versão original (Ziv & Sorongon, 2011a), duas das três subescalas revelaram uma boa consistência interna (Field, 2013), na subescala Intencionalidade Positiva ($\alpha=.85$) e na Decisão de Resposta Positiva ($\alpha=.90$). No entanto, a subescala Construção de uma Resposta Positiva ($\alpha=.54$) apresenta uma má consistência interna, com um alfa de *Cronbach* inferior ao valor obtido pelos autores ($\alpha=.78$; Ziv & Sorongon, 2011a). De realçar que os itens que definem esta subescala são quatro questões abertas nas quais é pedido à criança que diga o que faria no lugar da personagem. Este tipo de resposta origina uma maior variabilidade e subjetividade da resposta, contrariamente ao que acontece nos itens correspondentes às subescalas Intencionalidade Positiva e Decisão de Resposta Positiva, constituídas por questões fechadas com respostas dicotómicas. Para além disso, pedir à criança que se imagine e coloque no lugar da personagem tornam os itens desta subescala mais exigentes ao nível do desenvolvimento da criança, quando comparados com os itens das outras subescalas. Apesar de período pré-escolar ser uma fase em que as crianças desenvolvem inúmeras competências, manifestam, também, algumas dificuldades, uma vez que, ao interpretarem as emoções, centram a sua atenção nas características das situações ou, nas expressões faciais (Denham, 1998, 2007), ou seja, na informação imediata, o que pode justificar resultados inferiores nesta subescala que requer que a criança se coloque no lugar do outro. Para além disso, a capacidade para compreender as emoções desenvolve-se ao longo da infância, mas é apenas a partir do período escolar (5/7 anos) que a informação situacional passa a ter mais peso (Gnepp, 1983). Só no início da idade escolar é que as crianças demonstram um conhecimento emocional considerável acerca das causas e consequências das situações emocionais, centrando-se nas qualidades salientes das situações e nas expressões emocionais dos outros (Alves & Cruz, 2016).

Durante a aplicação do instrumento e posterior cotação, surgiram questões quanto à formulação e cotação da subescala Intencionalidade Positiva. Em primeiro lugar, não há diferença entre a cotação para cada uma das quatro histórias, uma vez que este *score* é sempre cotado como negativo quando a criança diz que a outra personagem “é má” e como positivo quando a criança diz que a outra “não é má”, independentemente da intencionalidade da personagem da história. Para além disso, os autores consideram que as histórias representam interações de rejeição não hostil, rejeição ambígua, provocação accidental e provocação ambígua (Ziv & Sorongon, 2011a). No entanto, a maioria das interações descritas nas histórias são reconhecidas pelas crianças como hostis, não existindo variabilidade nas suas respostas. Um estudo semelhante realizado junto de crianças portuguesas de idade escolar revelou o mesmo tipo de resultados, quanto a este item. Mais concretamente, os resultados demonstraram que as crianças atribuíram sempre respostas hostis nos diferentes cenários, para estas questões (Machado, 2019).

Ainda, relativamente ao instrumento EEPIS-PE, este contém itens que no final não são integrados no cálculo de nenhum *score* complementar ou final. Tome-se como exemplo os itens correspondentes às questões A2a) e A2b) em que é pedido à criança que aponte para a imagem que reflete como uma determinada personagem se sente a pegar no comando e mudar de canal. A versão original da cotação da entrevista não apresenta nenhuma forma de cotar ou analisar estas questões, pelo que este item não é considerado na interpretação dos resultados obtidos na entrevista. Para além de, aparentemente, estes itens não contribuírem para o *score* final, ainda têm consequências negativas para a criança e para o investigador. Em primeiro lugar, a presença destes itens tornam a aplicação do protocolo mais morosa, podendo comprometer o envolvimento da criança nas tarefas, manifestando-se em diminuição da atenção e cansaço. Em segundo lugar, o tempo de cotação e análise das questões, para o investigador, é maior, o que pode ter um grande impacto quanto maior for o tamanho da amostra. Um bom instrumento de avaliação deve possuir confiabilidade, validade e objetividade; deve estar de acordo com seus objetivos, grupo ou indivíduo e com o avaliado e garantir a forma mais eficaz para a obtenção de dados sobre o que se quer conhecer (Borsboom, 2006). A criação de uma versão reduzida da entrevista que incluísse apenas os itens que contribuem para os *scores* finais, poderia otimizar a sua eficácia.

Os cenários existentes no instrumento, como supracitado, representam apenas situações com pares e, o único cenário que representa uma interação com uma mãe não é cotado pelos autores. Tal não é representativo das interações sociais que as crianças

pertencentes a esta faixa etária têm, pois estas não se relacionam apenas com os pares. O instrumento *The Assessment of Schema Typicality* (Burks et al., 1999) traduz cenários relativos a pais, pares e professores, pelo que no presente instrumento também deveriam existir mais cenários que abrangessem diferentes indivíduos. Ainda, relativamente aos cenários do instrumento, também se pode analisar o seu número. Apenas existem 4 cenários distintos, o que, comparando, por exemplo, com os 27 cenários do instrumento de Dogde e Price (1994), instrumento recorrentemente utilizado na investigação, é um número bastante reduzido.

No documento da entrevista original facultada pelos autores existem 5 histórias: 4 relativas a interações com pares e 1 relativa a uma situação com uma mãe. No entanto, esta última história não é integrada no processo de cotação e de interpretação dos resultados. Julgamos que a exclusão desta história no protocolo traria vantagens tanto para o investigador, reduzindo o tempo de aplicação e cotação inerente a cada protocolo, como para as crianças, pois tornaria a aplicação menos morosa e cansativa.

Por último, ainda relativamente ao instrumento EEPIS-PE, pode concluir-se que este não inclui todos os processos do MPIS (Crick & Dodge, 1994). Este modelo é muito complexo, salientando o papel dos processos cognitivos, emocionais e sociais no PIS (Lemerise & Arsenio, 2000). No entanto, como este instrumento não engloba medidas cognitivas, julgamos que este protocolo poderá ser enriquecido com a introdução de tarefas que permitam a avaliação de processos cognitivos, nomeadamente das funções executivas, uma vez que estas influenciam a qualidade do PIS (Denham et al., 2014). Uma sugestão para complementar a aplicação deste instrumento seria a Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra (BANC), uma vez que é aferida para a população portuguesa, é utilizada para a avaliação de crianças e adolescentes dos 5 aos 15 anos de idade e engloba múltiplos domínios do funcionamento, entre eles, a avaliação das funções executivas (Simões et al., 2016).

A literatura refere que o conhecimento emocional desenvolve-se com a idade e ao longo do período pré-escolar, tanto no reconhecimento das emoções através das expressões faciais, como no conhecimento das causas das emoções e na inferência dos estados emocionais dos outros (Denham, 1998, 2007); podemos assim compreender que neste estudo são as crianças mais velhas que revelam níveis superiores de conhecimento emocional. Os seus pais descrevem-nas como mais envolvidas com os outros, certamente porque à medida que crescem, ser aceite pelos colegas torna-se mais importante (Buhrmester & Furman 1987; Rubin et al., 2015) e as crianças tendem a envolver-se em

tarefas de aprendizagem com os outros (Ladd et al., 1997), aumentando, assim, o seu envolvimento (Weyns et al., 2018). De realçar que as crianças mais velhas, que apresentam maior conhecimento emocional, são descritas pelos seus pais como mais assertivas e com um menor índice de autismo. Barret e Yarron (1977) referem que a exibição de comportamentos pro-sociais, como a assertividade, refletem a capacidade do indivíduo inferir e interpretar o comportamento do outro. Assim, estimamos que as crianças com maior conhecimento emocional, uma vez que serão mais capazes de reconhecer e compreender emoções no *self* e nos outros (Castro et al., 2016), serão mais capazes de responder de forma assertiva. Estas crianças serão capazes de processar e compreender as causas, consequências e funções das emoções no seio das interações sociais, tendo assim facilitado o PIS, comumente fragilizado nos indivíduos com perturbação do espectro do autismo (Russo-Ponsaran et al., 2015).

As turmas com níveis mais elevados de aceitação pelos pares e com uma qualidade superior do PIS correspondem a grupos heterogéneos do ensino público, sendo as diferenças existentes entre os grupos-turma homogéneos e heterogéneos um resultado curioso do presente estudo. Um estudo desenvolvido por Fauziah e Latief (2016) refere que os grupos heterogéneos promoverem o desempenho dos alunos com níveis distintos de capacidade, ou seja, como os alunos não se encontram todos ao mesmo nível, sentem-se mais motivados para ser como os outros que possuem habilidades superiores. Analogamente, pode ter acontecido o mesmo nos grupos implicados neste estudo, entendendo-se, assim, que os alunos de grupos heterogéneos apresentam uma qualidade superior de PIS e um nível de aceitação pelos pares mais elevado. Por isso, numa futura investigação seria pertinente controlar esta condição - níveis de heterogeneidade etária dos grupo-turma - e analisar eventuais diferenças decorrentes desta condição.

A literatura reconhece que o NSE da família influencia algumas das dimensões do desenvolvimento socio-emocional das crianças, nomeadamente, a qualidade do PIS (Malti & Noam, 2016). Consequentemente o NSE familiar baixo contribui para o desenvolvimento de comportamentos pouco adaptativos nas crianças (Ziv & Sorongon, 2011b). Os resultados obtidos mostram, efetivamente, que as crianças que pertencem a famílias com NSE mais elevado apresentam níveis superiores de conhecimento emocional e maior aceitação pelos pares, do que as crianças que pertencem a famílias de NSE baixo, pelas razões apresentadas anteriormente. No entanto, quando as famílias pertencem a um NSE mais elevado, também consideram que as crianças possuem mais problemas de comportamento. Estes problemas traduzem-se maioritariamente em comportamentos

externalizados, como por exemplo, a criança agir de forma impulsiva ou ser respondona com os adultos, e mostrar-se inquieta ou mexer-se excessivamente. Estes resultados podem ser o reflexo de expectativas parentais elevadas quanto ao ajustamento comportamental dos filhos. Tal como refere Cruz (2005), grande parte dos comportamentos parentais assentam num substrato racional que orientam boa parte das práticas parentais e em conceções evolutivo educacionais que definem as suas expectativas face aos comportamentos dos filhos (Bornstein et al., 2018). Estas, por sua vez, associam-se ao NSE da família (Hoff et al., 2002), podemos assim compreender que os pais de NSE mais elevado reportam mais problemas de comportamento das crianças.

As crianças cujos pais consideram mais assertivas demonstram, simultaneamente, maior aceitação pelos pares e melhor qualidade do PIS. As práticas parentais assumem pois um papel preponderante no PIS nas crianças (Ziv et al., 2016) e, quando as perceções do cuidador face ao mundo social são mais positivas (neste caso, os pais vêem as crianças como mais adequadas socialmente), a parentalidade é mais positiva também (Dykas & Cassidy, 2011; Ziv & Arbel, 2020). Esta faz com que as crianças adquiram melhores capacidades de resolução de problemas em contexto social e menos comportamentos agressivos em contexto escolar (Raikes & Thompson, 2008, citados em Ziv et al., 2016). Neste caso, traduz-se em maior aceitação pelos pares e numa melhor qualidade do PIS. Para além disso, vários estudos reforçam a existência de uma relação entre NSE mais baixos e práticas parentais autoritárias, enquanto NSE mais elevados estão relacionados com práticas parentais democráticas (Grimm-Thomas, & Perry-Jenkins, 1994; Hoff et al, 2002; McLoyd, 1990).

Estudos recentes realizados com crianças de idade escolar reforçam a associação entre as práticas parentais e a assertividade nas crianças (Bartholomeu et al., 2016). A assertividade é a definida como o ato de declarar direta, aberta, honesta e adequadamente os pensamentos e sentimentos de uma pessoa (Gay et al., 1975) e está relacionada com práticas parentais democráticas, que promovem nas crianças uma maior assertividade e um maior ajustamento social (Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010).

As crianças com melhor conhecimento emocional são avaliadas pelos seus pais como mais assertivas e com uma maior qualidade do PIS. Para além disso, as crianças que os pares mais gostam possuem um melhor conhecimento emocional, o que pode ser explicado através do facto de as competências socio-emocionais e cognitivas do período pré-escolar predizerem o ajustamento em ambiente escolar (Denham et al., 2014).

Quanto melhor o conhecimento emocional, melhor o reconhecimento das emoções através das expressões faciais, o conhecimento das causas das emoções e a inferência dos estados emocionais dos outros (Denham, 1998, 2007), características fundamentais para a boa socialização com os pares. As crianças competentes na leitura dos sinais sociais dos pares tendem a adequar-se às suas expectativas e, deste modo, alcançam a aceitação dos pares (Alves, 2006). Segundo os resultados obtidos, quanto melhor o conhecimento emocional da criança, melhor a sua qualidade do PIS. Lemerise e Arsenio (2000) sustentam estes resultados ao sugerir que o conhecimento emocional está subjacente às escolhas de respostas adaptativas do PIS. De realçar o caráter cíclico do PIS que influencia todo o processo. As pessoas entram numa situação social com um conjunto de capacidades e esquemas biológicos pré-determinados armazenados na memória, que são construídos através de experiências passadas que determinam se uma criança reagirá de forma positiva ou negativa (Crick & Dodge, 1994). Assim, se as experiências passadas forem negativas, a resposta da criança será negativa também. Tome-se como exemplo uma situação em que existe comportamento de agressão por parte de um colega. A criança irá interpretar essa informação recebida como se tratar de um comportamento intencional ou não. Face à informação e interpretação do comportamento do colega, a criança irá determinar se a manutenção da relação com este é ou não um objetivo e, consoante essa decisão, decide retaliar a agressão ou ignorá-la. No entanto, esta decisão também irá depender das experiências passadas da criança armazenadas na base de dados (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000). Esta irá avaliar as consequências em termos de probabilidade de sucesso de cada uma das opções face aos objetivos clarificados anteriormente e, finalmente, irá reagir em conformidade com o que decidiu e avaliou. Se a criança avaliar de forma negativa toda a situação, o resultado será também negativo. O conhecimento emocional é muito importante para a interpretação e a decisão de resposta, uma vez que dificuldades em interpretar a emoção podem levar a criança a apresentar respostas socialmente inadequadas (Trentacosta & Fine, 2010), fragilizando a sua aceitação pelos pares (Mostow et al., 2002).

Existe uma maior aceitação pelos pares quando a criança apresenta níveis da qualidade do PIS superiores. Denham e colaboradores (2014) concluíram que o PIS de crianças nesta faixa etária engloba uma série de etapas, através das quais estas compreendem as interações sociais. Por isso, quanto maior for a qualidade do seu PIS, maior a aceitação dessas crianças pelos pares.

O modelo de Denham e colaboradores (2014) acerca do PIS sugere que os componentes da competência emocional, como o conhecimento emocional e a expressão emocional, são vitais para o ajustamento social em idade pré-escolar, pois ajudam as crianças a empregar estratégias adaptativas de PIS para responder às interações entre pares. Os resultados obtidos corroboram parcialmente estas afirmações, uma vez que o conhecimento emocional prediz a qualidade do processamento da informação e dos *outcomes* sociais. O conhecimento emocional prediz a qualidade do PIS e, por sua vez, esta determinará a assertividade avaliada pelos pais e a aceitação pelos pares.

Contudo, este estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente o tamanho da amostra. O número limitado de sujeitos ($n=86$) impõe limitações na construção e análise do ajustamento do Modelo das Equações Estruturais (MEE), impossibilitando a introdução de variáveis latentes e respetivos modelos de medida (Hamilton et al., 2003). Recorde-se que nos MEE são requeridos 5 sujeitos por cada trajetória inserida no modelo em estudo (Marôco, 2018), ou seja, o número de participantes necessário seria bastante mais elevado do que o número de participantes deste estudo. Por outro lado, o facto de a amostra ter um número de crianças ($n=86$) mais elevado do que o de encarregados de educação ($n=55$) também pode ser apontado como limitação desta investigação. Todavia, não foi possível recolher junto dos encarregados de educação todos os questionários, apesar do esforço elaborado nesse sentido. Pelo que, futuramente, seria importante antecipar estratégias que promovam uma maior adesão dos encarregados de educação.

Após uma reflexão acerca de todos os procedimentos, escolhas e análise dos resultados ao longo da investigação, surge a questão: Será que os pais são bons informantes do funcionamento social dos filhos? É de extrema importância que os informantes não sejam apenas as crianças, a partir de instrumentos de autorrelato, mas que também exista *feedback* acerca da criança noutros contextos (em casa e na escola), ou seja, é muito importante que haja múltiplos informantes (Soares, 2018). A utilização de múltiplos informantes é considerado o “padrão de ouro” para a avaliação clínica de crianças (Mash & Hunsley, 2005, citado em Rescorla et al., 2019), uma vez que vários informantes fornecem significativamente mais informações do que um único informante (Stratis & Lecavalier, 2015, citados em Rescorla et al., 2019). As comparações dos relatos de pais com os de professores revelam quais os comportamentos igualmente relatados e quais os relatados com mais frequência por um ou outro tipo de informante (Rescorla et al., 2019). No entanto, neste estudo, apenas foram utilizados questionários preenchidos pelos pais, o que pode levar a um viés dos resultados. Os pais podem responder de acordo com o

que seria esperado ou mais socialmente aceite. Por isso, numa futura investigação, pode controlar-se este fator passando, também, questionários aos professores e, desta forma, podem comparar-se as respostas de ambos e perceber se houve ou não viés nas respostas dos encarregados de educação. Não obstante, é necessário também salientar quão moroso e exigente seria para estes informantes fornecer informação acerca de todas as crianças participantes.

Para estudos futuros, sugere-se uma amostra maior, por todas as razões apresentadas nos parágrafos anteriores. Adicionalmente, seria interessante a realização de uma investigação acerca do PIS numa população clínica, mais concretamente, em crianças vítimas de maus-tratos, que carecem de uma intervenção precoce que contenha o caráter cumulativo que o desajustamento social tem nas suas trajetórias desenvolvimentais. Efetivamente muita investigação incide nesta população e existem evidências de que uma intervenção traria mudança para estas crianças, embora esta ainda não se realize a larga escala (Zeanah, 2019), daí a importância de prestar mais atenção e empregar mais esforços com crianças vítimas de maus-tratos.

A investigação no domínio do PIS mostra que as crianças podem desenvolver padrões de processamento desajustados, resultando num comportamento desadaptativo futuro (Dodge et al., 1990, citados em Ziv, 2012), por isso, é importante desenvolver estudos que permitam perceber a qualidade do PIS em idades precoces e, posteriormente, intervir precocemente.

Poderia ser muito útil para ajudar e intervir precocemente com estas crianças desenvolver estudos que permitam perceber a qualidade do PIS. O seu papel é inegável e determinante, principalmente numa faixa pré-escolar, no desenvolvimento social destas crianças. Para além disso, quanto mais cedo se intervir, mais facilmente se corrigem e alteram comportamentos. Ainda, não existe investigação nesta área que envolva esta faixa etária, pelo que seria um estudo inovador.

Em suma, os resultados deste estudo salientam o papel que o conhecimento emocional assume no ajustamento social de crianças de idade pré-escolar, cuja promoção parece assumir um papel particularmente relevante nas crianças de NSE mais baixos.

Referências Bibliográficas

- Alves, D. (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.
- Alves, D. & Cruz, O. (2016). Assessment of children's emotion skills: uma escala de avaliação do conhecimento emocional em crianças. In A. M. Pinto & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 83-106). Coisas de Ler.
- Alves, D., Cruz, O., Duarte, C., & Martins, R. (2008). Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE). In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* [CD]. Psiquilíbrios Edições.
- Andrade, B. F., Waschbusch, D. A., Doucet, A., King, S., MacKinnon, M., McGrath, P. J., ... & Corkum, P. (2012). Social information processing of positive and negative hypothetical events in children with ADHD and conduct problems and controls. *Journal of Attention Disorders*, 16(6), 491-504. <https://doi.org/10.1177/1087054711401346>
- Arbuckle, J. (2008). *Amos 17.0 user's guide*. SPSS Inc..
- Arsenio, W., Cooperman, S., & Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: Direct and indirect effects. *Developmental Psychology*, 36(4), 438-448. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.4.438>
- Arsenio, W., & Lover, A. (1995). Children's conceptions of sociomoral affect: Happy victimizers, mixed emotions, and other expectancies. In M. Killen & D. Hart (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. Morality in everyday life: Developmental perspectives* (p. 87–128). Cambridge University Press.

- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the academy of marketing science*, 16(1), 74-94. <https://doi.org/10.1007/BF02723327>
- Barrett, D., & Yarrow, M. (1977). Prosocial Behavior, Social Inferential Ability, and Assertiveness in Children. *Child Development*, 48(2), 475-481. <https://doi.org/10.2307/1128642>
- Barrett, S. E., Abdi, H., Murphy, G. L., & Gallagher, J. M. (1993). Theory-based correlations and their role in children's concepts. *Child Development*, 64(6), 1595-1616. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb04202.x>
- Bartholomeu, D., Montiel, J. M., Fiamenghi, G. A., & Machado, A. A. (2016). Predictive Power of Parenting Styles on Children's Social Skills: A Brazilian Sample. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244016638393>
- Bassett, H. H., Denham, S., Mincic, M., & Graling, K. (2012). The structure of preschoolers' emotion knowledge: Model equivalence and validity using a structural equation modeling approach. *Early Education & Development*, 23(3), 259-279. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.630825>
- Bauminger, N., & Kimhi-Kind, I. (2008). Social information processing, security of attachment, and emotion regulation in children with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 41(4), 315-332. <https://doi.org/10.1177/0022219408316095>
- Bauminger, N., Schorr Edelsztejn, H., & Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Journal of learning disabilities*, 38(1), 45-61. <https://doi.org/10.1177/00222194050380010401>
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191. <http://staff.ui.ac.id/system/files/users/andisk/material/guidelinesfortheprocessofcrossculturaladaptation.pdf>

- Bornstein, M. H., Putnick, D. L., & Suwalsky, J. T. (2018). Parenting cognitions→ parenting practices→ child adjustment? The standard model. *Development and psychopathology*, 30(2), 399-416. <https://doi.org/10.1017/S0954579417000931>
- Borsboom, D. (2006). Attack of the psychometricians. *Psychometrika*, 71(3), 425–440. <https://doi.org/10.1007/s11336-006-1447-6>
- Boulton, M. J., Smith, P. K., & Cowie, H. (2010). Short-term longitudinal relationships between children's peer victimization/bullying experiences and self-perceptions: Evidence for reciprocity. *School Psychology International*, 31(3), 296-311. <https://doi.org/10.1177/0143034310362329>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment. Attachment and loss: Vol. 1. Loss*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). Attachment and loss: Volume II: Separation, anxiety and anger. In *Attachment and Loss: Volume II: Separation, Anxiety and Anger* (pp. 1-429). The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child development*, 58(4), 1101-1113. <https://doi.org/10.2307/1130550>
- Burks, V. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1999). Knowledge Structures, Social Information Processing, and Children's Aggressive Behavior. *Social development (Oxford, England)*, 8(2), 220–235. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00092>
- Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International journal of testing*, 1(1), 55-86. https://doi.org/10.1207/S15327574IJT0101_4
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2008). A Perspective based on Social Information Processing. In J. B. Teiford (Ed.), *Social perception: 21st century issues and challenges* (pp. 81-102). Nova Science Publishers, Inc.

- Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T. E., Mill, J., Martin, J., Craig, I. W., ... & Poulton, R. (2002). Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children. *Science*, 297(5582), 851-854. <https://doi.org/10.1126/science.1072290>
- Castro, V., Cheng, Y., Halberstadt, A., & Grün, D. (2016). EUREKA! A conceptual model of emotion understanding. *Emotion Review*, 8(3), 258–268. <https://doi.org/10.1177/1754073915580601>
- Chen, P., Coccaro, E. F., Lee, R., & Jacobson, K. C. (2012). Moderating effects of childhood maltreatment on associations between social information processing and adult aggression. *Psychological medicine*, 42(6), 1293-1304. <https://doi.org/10.1017/S0033291711002212>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural equation modeling*, 9(2), 233-255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental psychology*, 18(4), 557. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.4.557>
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75(2), 317-333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposia on child psychology*, Vol. 23. *Self-processes and development* (p. 43–77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cooke, C. (2017). Social Information Processing: A Useful Framework for Educational Psychology. *Educational Psychology Research and Practice*, 3(1), 50–69. Retirado de: <https://www.uel.ac.uk/schools/psychology/research/educational-psychology-research-and-practice/volume-3-no-1-2017>

- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115(1), 74. Retirado de: <https://psycnet.apa.org/buy/1994-20990-001>
- Crick, N. R., & Ladd, G. W. (1990). Children's perceptions of the outcomes of social strategies: Do the ends justify being mean? *Developmental Psychology*, 26(4), 612–620. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.4.612>
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Quarteto.
- Davies, P. T., Coe, J. L., Hentges, R. F., Sturge-Apple, M. L., & Ripple, M. T. (2020). Temperamental emotionality attributes as antecedents of children's social information processing. *Child development*, 91(2), 508-526. <https://doi.org/10.1111/cdev.13191>
- De Castro, B. (2004). The development of social information processing and aggressive behaviour: Current issues. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(1), 87-102. <https://doi.org/10.1080/17405620444000058>
- De Castro, B., Merk, W., Koops, W., Veerman, J. W., & Bosch, J. D. (2005). Emotions in social information processing and their relations with reactive and proactive aggression in referred aggressive boys. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 105-116. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_10
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behaviour*, 11 (1), 1-48. Retirado de <https://denhamlab.gmu.edu/Publications%20PDFs/Denham%202007.pdf>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Kalb, S., Warren-Khot, H., & Zinsser, K. (2014). “How would you feel? What would you do?” Development and underpinnings of preschoolers’ social information processing. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(2), 182-202. <https://doi.org/10.1080/02568543.2014.883558>

- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition and Emotion*, 26(4), 667–679. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.602049>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 23(4), 426–454. <https://doi.org/10.1002/icd.1840>
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence?. *Child development*, 74(1), 238-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Denham, S. A., Bouril, B., & Belouad, F. (1994). Preschoolers' affect and cognition about challenging peer situations. *Child Study Journal*, 24(1), 1–21. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psych&AN=1994-36976-001&site=ehost-live>
- Denham, S. A., & Couchoud, E. (1990). Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal*, 20, 171-192. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psych&AN=1991-09616-001&site=ehost-live>
- Denham, S. A., Warren, H. K., von Salisch, M., Benga, O., Chin, J.-C., & Geangu, E. (2011). Emotions and peer relationships. In C. Hart & P. K. Smith (Eds.), *Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (2nd ed., pp. 413–433). Blackwell Publishers. <https://doi.org/10.1002/9781444390933.ch22>
- Dodge, K. A. (1991). Emotion and social information processing. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. The development of emotion regulation and dysregulation* (p. 159–181). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511663963.009>

- Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250(4988), 1678-1683. <https://doi.org/10.1126/science.2270481>
- Dodge, K. A., Laird, R., Lochman, J. E., & Zelli, A. (2002). Multidimensional latent-construct analysis of children's social information processing patterns: Correlations with aggressive behavior problems. *Psychological Assessment*, 14(1), 60–73. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.14.1.60>
- Dodge, K. A., Pettit, G., McClaskey, C., Brown, M., & Gottman, J. (1986). Social Competence in Children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(2), I-85. <https://doi.org/10.2307/1165906>
- Dodge, K. A., & Price, J. M. (1994). On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child development*, 65(5), 1385-1397. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00823.x>
- Dykas, M. J., & Cassidy, J. (2011). Attachment and the processing of social information across the life span: theory and evidence. *Psychological bulletin*, 137(1), 19. <https://doi.org/10.1037/a0021367>
- Fauziah, H., & Latief, M. (2016). The Effect of Working in Heterogeneous and Homogeneous Pairs on the Students' Writing Skill. *Arab World English Journal (AWEJ) Vol, 6*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2834389>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Garner, P., & Lemerise, E. (2007). The roles of behavioral adjustment and conceptions of peers and emotions in preschool children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 19(1), 57-71. <https://doi.org/10.1017/S0954579407070046>
- Gay, M. L., Hollandsworth, J. G., & Galassi, J. P. (1975). An assertiveness inventory for adults. *Journal of counseling psychology*, 22(4), 340. <https://doi.org/10.1037/h0076706>

- Gnepp, J. (1983). Children's social sensitivity: Inferring emotions from conflicting cues. *Developmental Psychology*, 19(6), 805–814. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.19.6.805>
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System Intervention. Guide manual*. Pearson Assessments.
- Grimm-Thomas, K., & Perry-Jenkins, M. (1994). All in a Day's Work: Job Experiences, Self-Esteem, and Fathering in Working-Class Families. *Family Relations*, 43(2), 174-181. <https://doi.org/10.2307/585320>
- Guillemin, F., Bombardier, C., & Beaton, D. (1993). Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. *Journal of clinical epidemiology*, 46(12), 1417-1432. [https://doi.org/10.1016/0895-4356\(93\)90142-N](https://doi.org/10.1016/0895-4356(93)90142-N)
- Gulley, L. D., Oppenheimer, C. W., & Hankin, B. L. (2014). Associations among negative parenting, attention bias to anger, and social anxiety among youth. *Developmental psychology*, 50(2), 577. <https://doi.org/10.1037/a0033624>
- Guy, A., Lee, K., & Wolke, D. (2017). Differences in the early stages of social information processing for adolescents involved in bullying. *Aggressive behavior*, 43(6), 578-587. <https://doi.org/10.1002/ab.21716>
- Hamilton, J., Gagne, P. E., & Hancock, G. R. (2003). The Effect of Sample Size on Latent Growth Models. Não publicado.
- Haselschwerdt, M. L., Savasuk-Luxton, R., & Hlavaty, K. (2019). A Methodological Review and Critique of the “Intergenerational Transmission of Violence” Literature. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(2), 168–182. <https://doi.org/10.1177/1524838017692385>
- Higgins, E. T. (1990). Personality, social psychology, and person-situation relations: Standards and knowledge activation as a common language. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (p. 301–338). The Guilford Press.

- Hoff, E., Laursen, B., Tardif, T., & Bornstein, M. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting Volume 2: Biology and ecology of parenting*, 8(2), 231-252. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hoffman, M. L. (1981). Perspectives on the difference between understanding people and understanding things: The role of affect. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognition development: Frontiers and possible futures*, 67-81. Cambridge University Press.
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*. Sage.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>
- Izard, C., Woodburn, E., Finlon, K., Krauthamer-Ewing, E. S., Grossman, S., Seidenfeld, A. (2011). Emotion Knowledge, Emotion Utilization, and Emotion Regulation. *Emotion Review*, 3(1), 44-52. <https://doi.org/10.1177/1754073910380972>
- Katsurada, E., & Sugawara, A. I. (1998). The relationship between hostile attributional bias and aggressive behavior in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 623-636. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80064-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80064-7)
- Kawabata, T., & Ohbuchi, K. I. (2019). The Role of Emotions and Social Information Processing in the Decision Processes of Aggressive Behavior. *Psychology and Behavioral Sciences*, 8(4), 91. <https://doi.org/10.11648/j.pbs.20190804.12>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling*. Guilford.

- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relation systems that contribute uniquely to children's school adjustment?. *Child development*, 68(6), 1181-1197. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01993.x>
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Crozier, J. C., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2006). A 12-year prospective study of patterns of social information processing problems and externalizing behaviors. *Journal of abnormal child psychology*, 34(5), 709-718. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9057-4>
- Lansford, J. E., Sharma, C., Malone, P. S., Woodlief, D., Dodge, K. A., Oburu, P., ... & Tirado, L. M. U. (2014). Corporal punishment, maternal warmth, and child adjustment: A longitudinal study in eight countries. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43(4), 670-685. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.893518>
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child development*, 71(1), 107-118. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124>
- Machado, M. S. (2019). *O processamento da informação social e a sua relação com os comportamentos agressivos em crianças: Adaptação exploratória do Social Information Processing Interview – Preschool* [Tese de Mestrado não publicada]. Faculdade de Direito da Universidade do Porto.
- Malti, T., & Noam, G. G. (2016). Social-emotional development: From theory to practice. *European Journal of Developmental Psychology*, 13, 652–665. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1196178>.
- Marchezini-Cunha, V., & Tourinho, E. Z. (2010). Assertiveness and self-control: A behavior-analytic interpretation. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 295-304. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000200011>
- Markoski, B. D. (1983). Conversational Interactions of the Learning Disabled and Nondisabled Child. *Journal of Learning Disabilities*, 16(10), 606–609. <https://doi.org/10.1177/002221948301601009>

- Marôco, J. (2010). *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, software & Aplicações*. ReportNumber, Lda.
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics.: 7ª edição*. ReportNumber, Lda.
- McDonald, R. P., & Ho, M. H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.1.64>
- McDowell, D. J., & Parke, R. D. (2000). Differential knowledge of display rules for positive and negative emotions: influences from parents, influences on peers. *Social Development*, 9, 415-432. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00136>
- McLoyd, V. C. (1990). The impact of economic hardship on Black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child development*, 61(2), 311-346. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02781.x>
- Medin, D. L., & Shoben, E. J. (1988). Context and structure in conceptual combination. *Cognitive Psychology*, 20(2), 158-190. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(88\)90018-7](https://doi.org/10.1016/0010-0285(88)90018-7)
- Minskoff, E. H. (1980). Teaching Approach for Developing Nonverbal Communication Skills in Students with Social Perception Deficits: Part I. The Basic Approach and Body Language Clues. *Journal of Learning Disabilities*, 13(3), 118-124. <https://doi.org/10.1177/002221948001300302>
- Mostow, A. J., Izard, C. E., Fine, S., & Trentacosta, C. J. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child development*, 73(6), 1775-1787. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00505>
- Moylan, C. A., Herrenkohl, T. I., Sousa, C., Tajima, E. A., Herrenkohl, R. C., & Russo, M. J. (2010). The effects of child abuse and exposure to domestic violence on adolescent internalizing and externalizing behavior problems. *Journal of family Violence*, 25(1), 53-63. <https://doi.org/10.1007/s10896-009-9269-9>

- Nix, R. L., Pinderhughes, E. E., Dodge, K. A., Bates, J. E., Pettit, G. S., & McFadyen-Ketchum, S. A. (1999). The relation between mothers' hostile attribution tendencies and children's externalizing behavior problems: The mediating role of mothers' harsh discipline practices. *Child development*, 70(4), 896-909. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00065>
- Nofziger, S., & Kurtz, D. (2005). Violent lives: A lifestyle model linking exposure to violence to juvenile violent offending. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(1), 3-26. <https://doi.org/10.1177/0022427803262061>
- Parker, J. G., & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Wiley series on personality processes. Peer relationships in child development* (p. 95–131). John Wiley & Sons.
- Parrill-Burnstein, M. (1981). *Problem solving and learning disabilities: An information processing approach*. Grune & Stratton.
- Perlman, S., Camras, L. & Pelphrey, K. (2008). Physiology and functioning: parents' vagal tone, emotion socialization, and children's emotion knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, 100, 308–315. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.03.007>
- Pettit, G., Dodge, K., & Brown, M. (1988). Early Family Experience, Social Problem Solving Patterns, and Children's Social Competence. *Child Development*, 59(1), 107-120. <https://doi.org/10.2307/1130393>
- Pettit, G., Harrist, A. W., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (1991). Family interaction, social cognition and children's subsequent relations with peers at kindergarten. *Journal of social and personal relationships*, 8(3), 383-402. <https://doi.org/10.1177/0265407591083005>
- Poulou, M. S., & Bassett, H. H. (2018). Children's emotional and behavioral responses to peer provocation and early school adjustment. *Pastoral Care in Education*, 36(3), 205-222. <https://doi.org/10.1080/02643944.2018.1479351>

- Rescorla, L. A., Given, C., Glynn, S., Ivanova, M. Y., & Achenbach, T. M. (2019). International comparisons of autism spectrum disorder behaviors in preschoolers rated by parents and caregivers/teachers. *Autism*, 23(8), 2043-2054. <https://doi.org/10.1177/1362361319839151>
- Rothbart, M. K. & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, Sixth edition: Social, emotional, and personality development*. Wiley.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Bowker, J. C. (2015). Children in peer groups. In R.M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 1-48). John Wiley & Sons Inc.
- Rubin, K. H., Coplan, R. Chen, X., Bowker, J. C. McDonald, K., & Menzer, M. (2011). Peer relationships in childhood. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (pp. 519-517). Psychology Press.
- Rubin, K. H., Hastings, P., Chen, X., Stewart, S., & McNichol, K. (1998). Intrapersonal and maternal correlates of aggression, conflict, and externalizing problems in toddlers. *Child development*, 69(6), 1614-1629. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06180.x>
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992) Interpersonal Problem Solving and Social Competence in Children. In: Van Hasselt V.B., Hersen M. (Eds.) *Handbook of Social Development. Perspectives in Developmental Psychology*. Springer, MA
- Runions, K. C., & Keating, D. P. (2007). Young children's social information processing: Family antecedents and behavioral correlates. *Developmental Psychology*, 43(4), 838. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.838>
- Russo-Ponsaran, N. M., McKown, C., Johnson, J. K., Allen, A. W., Evans-Smith, B., & Fogg, L. (2015). Social-emotional correlates of early stage social information processing skills in children with and without autism spectrum disorder. *Autism Research*, 8(5), 486-496. <https://doi.org/10.1002/aur.1463>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.

- Saarni, C. (2007). The development of emotional competence: Pathways for helping children to become emotionally intelligent. In R. Bar-On, J. G. Maree, & M. J. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 15–35). Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Salzer Burks, V., Laird, R. D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1999). Knowledge structures, social information processing, and children's aggressive behavior. *Social development*, 8(2), 220-236. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00092>
- Schultz, D., Izard, C., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and Psychopathology*, 13(1), 53-67. <https://doi.org/10.1017/S0954579401001043>
- Schultz, D., & Shaw, D. S. (2003). Boys' maladaptive social information processing, family emotional climate, and pathways to early conduct problems. *Social Development*, 12(3), 440-460. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00242>
- Simões, M. R., Albuquerque, C. P., Pinho, M. S., Pereira, M., Seabra-Santos, M. J., Alberto, I.,... & Moura, O. (2016). *Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra (BANC)*. Cegoc.
- Soares, J. (2018). *Preditores individuais, familiares e extrafamiliares da competência social em crianças adotadas: Um estudo multi-informantes* [Dissertação de doutoramento não publicada]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Soares, J., Barbosa-Ducharne, M., Lemos, M., & Cruz, O. (2012). *Escala de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento – Versão para Pais (EHSPC-P)*. Versão para investigação não publicada. FPCEUP.
- Stromquist, V. J., & Strauman, T. J. (1991). Children's social constructs: Nature, assessment, and association with adaptive versus maladaptive behavior. *Social Cognition*, 9(4), 330-358. <https://doi.org/10.1521/soco.1991.9.4.330>

- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19(1), 1–29. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x>
- Troo-Gordon, W., & Asher, S. R. (2005). Modifications in children's goals when encountering obstacles to conflict resolution. *Child Development*, 76(3), 568-582. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00864.x>
- Tsang, K. L. V., & Chow, J. (2017). Investigating the Use of a video-based Social Information Processing Interview Schedule (SIPIS) for Individuals with ASD subtypes. *Clinical Psychiatry*, 3(2), 12. <https://doi.org/10.21767/2471-9854.100043>
- Tur-Kaspa, H., & Bryan, T. (1994). Social information-processing skills of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 9(1), 12–23. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00084.x>
- Warren, H. K., & Stifter, C. A. (2008). Maternal emotion-related socialization and preschoolers' developing emotion self-awareness. *Social Development*, 17(2), 239-258. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00423.x>
- Weiss, B., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1992). Some consequences of early harsh discipline: Child aggression and a maladaptive social information processing style. *Child development*, 63(6), 1321-1335. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01697.x>
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child development*, 72(3), 655-684. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304>
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Reactions to academic achievement in middle school. *Child development*, 68(6), 1198-1209. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01994.x>
- Weyns, T., Colpin, H., De Laet, S., Engels, M., & Verschueren, K. (2018). Teacher support, peer acceptance, and engagement in the classroom: A three-wave

- longitudinal study in late childhood. *Journal of youth and adolescence*, 47(6), 1139-1150. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0774-5>
- Zeanah, C. H. (2019). Navigating the science-practice gap in child maltreatment. *Journal of child psychology and psychiatry*, 60(11), 1149-1151. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13143>
- Ziv, Y. (2012). Exposure to violence, social information processing, and problem behavior in preschool children. *Aggressive behavior*, 38(6), 429-441. <https://doi.org/10.1002/ab.21452>
- Ziv, Y. (2013). Social information processing patterns, social skills, and school readiness in preschool children. *Journal of experimental child psychology*, 114(2), 306-320. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.08.009>
- Ziv, Y., & Arbel, R. (2020). Association between the Mother's Social Cognition and the Child's Social Functioning in Kindergarten: The Mediating Role of the Child's Social Cognition. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 358. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010358>
- Ziv, Y., Kupermintz, H., & Aviezer, O. (2016). The associations among maternal negative control, children's social information processing patterns, and teachers' perceptions of children's behavior in preschool. *Journal of experimental child psychology*, 142, 18-35. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.09.004>
- Ziv, Y., Leibovich, I., & Shechtman, Z. (2013). Bullying and victimization in early adolescence: Relations to social information processing patterns. *Aggressive behavior*, 39(6), 482-492. <https://doi.org/10.1002/ab.21494>
- Ziv, Y., & Sorongon, A. (2011a). Social Information Processing Interview–Preschool Version [Database record]. <https://doi.org/10.1037/t18735-000>
- Ziv, Y., & Sorongon, A. (2011b). Social information processing in preschool children: Relations to sociodemographic risk and problem behavior. *Journal of experimental child psychology*, 109(4), 412-429. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.02.009>