

MESTRADO EM TEMAS DE PSICOLOGIA

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: NECESSIDADES ESPECÍFICAS
DE EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO

O desenvolvimento da perceção de emoções ambivalentes e de resolução de problemas sociais em crianças de 6 a 8 anos

Isabela Fontes De Melo

M

2020



Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**O DESENVOLVIMENTO DA PERCEÇÃO DE EMOÇÕES AMBIVALENTES E
DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS SOCIAIS EM CRIANÇAS DE 6 A 8 ANOS**

Isabela Fontes De Melo

dezembro 2020

Dissertação apresentada no Mestrado em Temas de
Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências
da Educação da Universidade do Porto, orientada
pela Professora Doutora *Joana Cadima* (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

À minha mãe por todo seu apoio e carinho durante esta jornada. Obrigada por ser meu exemplo de mulher e de profissional. Sua perseverança me inspira a seguir meus sonhos.

Agradeço a minha mãe e meu pai por tornarem possível o meu estudo nesta faculdade, através de seus trabalhos.

Às minhas irmãs por toda a cumplicidade que construímos ao longo desses anos e todo o suporte que vocês me oferecem. Sem as instruções e a escuta de vocês nada eu poderia realizar.

À toda minha família pelo carinho e pela torcida, em especial à minha, já falecida, avó Edimea Fontes, que me ensinou que nenhum desafio imposto pela vida é maior que nossos desejos e esforços.

Ao meu namorado por disponibilizar a mim todo o apoio mesmo à distância.

Aos amigos, que tive o prazer de conhecer no Porto, por oferecerem carinho, espaço de escuta e suporte. A realização do mestrado foi melhor com a presença de vocês.

Minha profunda gratidão à orientadora e Professora Doutora Joana Cadima pelas excelentes aulas de Metodologia e Epistemologia, pela paciência e por todo apoio. E à coorientadora e Professora Doutora Catarina Grande pelo carinho e por todo seu suporte.

Muito obrigada!

Resumo

O presente estudo procurou estudar o desenvolvimento da percepção de emoções ambivalentes e de resolução de problemas sociais, num grupo de 35 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos. Explorou ainda a relação do género e a idade com estas competências. A literatura nesta área tem revelado que as competências socioemocionais são importantes para a regulação emocional e para a tomada de decisão assertiva frente a um problema de interação social. Salienta, ainda, que as crianças com um desenvolvimento saudável dessas competências exercem com proeza atividades em diversos campos cognitivos diferentes, com especial atenção para os campos da arte e da comunicação (Denham, 2006). Deste modo, é fundamental o estudo destas competências nestas idades. Neste sentido, foram aplicados dois instrumentos, o Challenging Situations Task (CST) e o Ambivalent Emotions Task, para avaliar a solução das crianças face a problemas sociais e a percepção de emoção ambivalente. Os resultados mostraram o desempenho socialmente competente e a compreensão de emoções ambivalentes são tendencialmente maiores nas meninas. Indicaram, ainda, que o desempenho pouco competente tende a diminuir com a progressão na idade e que são as crianças de 8 anos as que revelam maior capacidade para identificar e justificar adequadamente a emoção ambivalente.

PALAVRAS-PASSE: infância, competência socioemocional, desenvolvimento emocional, emoções ambivalentes, resolução de problemas sociais

Abstract

The present study sought to study the development of the perception of ambivalent emotions and the resolution of social problems, in a group of 35 children aged between 6 and 8 years. It also explored the relationship between gender and age with these skills. The literature in this area has revealed that socio-emotional competences are important for emotional regulation and for assertive decision-making in the face of a problem of social interaction. Stresses, further, that children with a healthy development of these competences skillfully perform activities in several different cognitive fields, with special attention to the fields of art and communication (Denham, 2006). Thus, it is essential to study these skills at these ages. In this sense, two instruments were applied, the Challenging Situations Task (CST) and the Ambivalent Emotions Task, to assess the children's solution to social problems and the perception of ambivalent emotion. The results showed the socially competent performance and the understanding of ambivalent emotions tend to be higher in girls. Also indicated that poor performance tends to decrease with progression in age and that 8-year-old children show the greatest ability to properly identify and justify ambivalent emotion.

KEY-WORDS: childhood, socioemotional competence, emotional development, mixed emotions, social problem solving

Résumé

La présente étude a cherché à étudier le développement de la perception des émotions ambivalentes et la résolution des problèmes sociaux, dans un groupe de 35 enfants âgés de 6 à 8 ans. Il a également exploré la relation entre le sexe et l'âge avec ces compétences. La littérature dans ce domaine a révélé que les compétences socio-émotionnelles sont importantes pour la régulation émotionnelle et pour la prise de décision assertive face à un problème d'interaction sociale. Il souligne également que les enfants ayant un développement sain de ces compétences exercent avec prouesse des activités dans plusieurs domaines cognitifs différents, avec une attention particulière aux domaines de l'art et de la communication (Denham, 2006). Ainsi, il est essentiel d'étudier ces compétences à ces âges. En ce sens, deux instruments ont été appliqués, le Challenging Situations Task (CST) et l'Ambivalent Emotions Task, pour évaluer la solution des enfants face aux problèmes sociaux et la perception d'une émotion ambivalente. Les résultats ont montré que les performances socialement compétentes et la compréhension des émotions ambivalentes ont tendance à être plus élevées chez les filles. Ils ont également indiqué que les performances médiocres ont tendance à diminuer avec la progression de l'âge et que les enfants de 8 ans font preuve de la plus grande capacité à identifier et à justifier correctement les émotions ambivalentes.

MOTS-CLÉS: enfance, compétence socio-émotionnelle, développement émotionnel, émotions ambivalentes, résolution de problèmes sociaux

Índice

1. Introdução	1
1.1 As competências socioemocionais e seus contributos.....	3
1.1.1 Competências socioemocionais	3
1.1.2 A percepção de emoções ambivalentes	4
1.1.3 A resolução de problemas sociais.....	9
1.1.4 Os contributos das competências socioemocionais	10
2. Método	12
2.1 Participantes.....	12
2.2 Material.....	12
2.3 Procedimento	14
3. Resultados	15
3.1 Resolução de problemas sociais – CST	15
3.1.1 Frequência de emoções e Comportamentos	15
3.1.2 Desempenho socialmente competente e desempenho pouco competente.....	18
3.2 Identificação de emoções em condições congruente e em condições incongruentes - Ambivalent Emotions Task	19
3.2.1 Frequência de crianças que identificam emoções aparentes	19
3.2.2 Frequência de crianças que justificam adequadamente a escolha emocional	20
3.3 A resolução de problemas sociais – diferença entre crianças em função do género	21
3.4 A identificação de emoções em condições congruente e em condições incongruentes – diferença entre crianças em função do género.....	22
3.5 A resolução de problemas sociais – diferença entre crianças em função da idade .	22
3.6 A identificação de emoções aparente e justificativa adequada das crianças no AET em função da idade	23
3.7 Associações entre a resolução de problemas sociais e a identificação de emoções em condições congruente e em condições incongruentes	24
4. Discussão	25
5. Conclusão	27
6. Referências	30

Índice de Anexos

Anexo 1 – Consentimento informado	31
--	-----------

Índice de Tabelas

Tabela 1. Estatística descritiva do desempenho socialmente competente e do desempenho pouco competente das crianças no CST	(página 19)
Tabela 2. Estatística descritiva de crianças que identificam emoções aparentes nas narrativas congruentes do Ambivalent Emotions Task.....	(página 19)
Tabela 3. Estatística descritiva de crianças que identificam emoções aparentes nas narrativas incongruentes do Ambivalent Emotions Task.....	(página 20)
Tabela 4. Estatística descritiva de crianças que justificam adequadamente nas narrativas congruentes do Ambivalent Emotions Task.....	(página 20)
Tabela 5. Estatística descritiva de crianças que justificam adequadamente nas narrativas incongruentes do Ambivalent Emotions Task.....	(página 21)
Tabela 6. Estatística descritiva do desempenho no CST em função do género ...	(página 21)
Tabela 7. Estatística descritiva da identificação de emoções aparente e justificativa adequada das crianças no AET em função do género	(página 22)
Tabela 8. Estatística Descritiva da performance comportamental das crianças no CST e por ano de idade	(página 23)
Tabela 9. Estatística Descritiva na identificação de emoções aparente e a justificativa adequada das crianças por grupo de idade, no Ambivalent Emotions Task.....	(página 23)
Tabela 10. Distribuição de crianças que justificam adequadamente as histórias incongruentes por género.....	(página 24)
Tabela 11. Distribuição de crianças que justificam adequadamente as histórias incongruentes por idade.....	(página 25)

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Frequência da escolha emocional na situação da torre.....	(página 16)
Gráfico 2. Frequência da escolha comportamental na situação da torre	(página 16)
Gráfico 3. Frequência da escolha emocional na situação da caixa de areia	(página 17)
Gráfico 4. Frequência da escolha comportamental na situação da caixa de areia	(página 17)
Gráfico 5. Frequência da escolha emocional na situação da bola	(página 17)
Gráfico 6. Frequência da escolha comportamental na situação da bola	(página 17)
Gráfico 7. Frequência da escolha emocional na situação em que Bruno recusa o convite para brincar	(página 18)
Gráfico 8. Frequência da escolha comportamental na situação em que Bruno recusa o convite para brincar	(página 18)

Lista de Abreviaturas

CST – Challenging Situations Task

AET – Ambivalent Emotions Task

SIP – Modelo de processamento de informações sociais

ESM – Modelo espacial avaliativo

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

AES – Escalas Análogas de Emoção

1. Introdução

No estudo acerca do desenvolvimento humano, consideram-se as interações dos processos psicológicos e físicos no decorrer das diferentes etapas de crescimento do indivíduo. Desde o momento da concepção até o final da vida, o ser humano passa por diversas mudanças cognitivas, emocionais e físicas, resultando essas transformações na sua personalidade e seu funcionamento psíquico.

Neste contexto, pode inferir-se que à medida que as crianças crescem, acabam por se envolver em situações sociais progressivamente mais complexas, sendo necessário que estejam cientes e regulem suas próprias emoções, quando se está em contato com as emoções dos outros. Nessas circunstâncias, é possível experienciarem emoções confusas e ambivalentes, como por exemplo, no caso de ir a um lugar proibido, a criança poder sentir-se animada com a situação e ao mesmo tempo assustada com a possibilidade de ser apanhada (Zajdel et al., 2013).

A respeito da compreensão emocional e da experiência da emoção, caracterizadas como habilidades emergentes, estas competências tornam-se mais organizadas e complexas de acordo com a trajetória de crescimento da criança e influenciam o desenvolvimento socioemocional. Conforme Zajdel e colaboradores (2013), a capacidade de distinguir e estruturar o próprio estado emocional, abrangendo a vivência de sentir uma ou mais emoções, é um elemento de competência primária para desenvolver competência emocional.

Ademais, a progressão das etapas de crescimento também é marcada pelo enfrentamento de situações difíceis de interação com os pares, sendo necessário que a criança tenha capacidade de compreender a emoção e tomar decisão quanto à ação a executar, para solucionar problemas sociais. Desse modo, essas habilidades são essenciais para o convívio social, e além de contribuírem para um autoconhecimento, permitem o desenvolvimento de comportamentos prossociais e conhecimento de emoções complexas de si e do outro.

Denham e colaboradores (2013) expressam que muitos estudos sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais procuram avaliar como as crianças compreendem as emoções e interesses dos outros, e como codificam pistas sociais e tomam decisões quanto à resposta a uma situação de problema social. Em virtude disso, relatam que o modelo de processamento de informações sociais (SIP), proposto por Crick e Dodge (1994) é responsável por estruturar os processos cognitivos sociais, como também, responsável por auxiliar na regulação comportamental e social do indivíduo.

Assim, pode-se afirmar que é dentro das vivências individuais de experimentação, compreensão, regulação e demonstração emocional que as crianças assimilam e organizam as informações obtidas das interações interpessoais (Denham, 1998, apud, Denham et al, 2013). Além disso, os autores informam que modelo SIP é coordenado ainda na fase pré-escolar. No entanto, há poucos estudos relativos a esta idade precoce, pois, há escassez de instrumentos de avaliação dos processos cognitivos sociais e emocionais para estas idades (Denham et al, 2013).

Além disso, Larsen, To e Fireman (2007) relatam que:

“embora alguns modelos de emoção afirmem que a felicidade e a tristeza são mutuamente exclusivas na experiência, descobertas recentes sugerem que os adultos podem se sentir felizes e tristes ao mesmo tempo em situações emocionalmente complexas. Outra pesquisa mostrou que as crianças desenvolvem uma melhor compreensão conceitual das emoções misturadas à medida que crescem, mas nenhuma pesquisa examinou a experiência real das crianças com emoções mistas.” (Larsen, To, & Fireman, p.186, 2007)

Considerando estes resultados, o presente estudo tem como objetivo analisar o nível do desenvolvimento da percepção de emoções ambivalentes e a de resolução de problemas sociais de crianças e avaliar a relação destas duas competências socioemocionais com a idade e gênero. Fundamentado em evidências de estudos anteriores, pressupõe-se que as crianças mais velhas terão um desempenho melhor no relato da experiência emocional de duas valências opostas considerando protagonistas de diferentes histórias. Procuramos, ainda, compreender se existem diferenças nestas competências em meninas e meninos.

Assim, para avaliar a existência de diferenças quanto ao gênero foram contadas narrativas do dia-a-dia em que o protagonista passa por situações-problemas e susceptíveis de suscitar emoções mistas, pelo que, o gênero do protagonista deve ser o mesmo que o do participante, possibilitando que todas as crianças experienciem a situação, a partir desse estímulo.

O presente estudo permitirá expandir o conhecimento sobre o desenvolvimento socioemocional das crianças, por investigar e abordar conhecimentos emocionais pouco explorados, em idades pré-escolares e escolares, como também, traduzir e explorar um instrumento em Portugal.

1.1 As competências socioemocionais e seus contributos

1.1.1. Competências socioemocionais

As competências socioemocionais são compreendidas como um conjunto de comportamentos e capacidades, de dimensões cognitivas, emocionais e comportamentais. Essas capacidades fazem parte do processo de desenvolvimento e maturação do indivíduo, auxiliando-o na construção de relações pessoais, na autorregulação emocional e no autoconhecimento.

Alzahrán, Alharbi e Alodwani (2019) destacam a importância do desenvolvimento dessas competências na primeira infância. Os autores dissertam que as competências sociais e emocionais estão associadas à capacidade de comunicar com outras pessoas na sala de jardim de infância (e.g., educadores e colegas) e fora deste. As competências sociais e emocionais influenciam a maneira como as crianças interagem com os outros, como elas lidam com as suas emoções, e como reagem aos eventos que acontecem ao seu redor.

Acerca do estudo dessas competências no contexto escolar:

Um grande número de pesquisas demonstrou que as crianças que ingressam no jardim de infância com perfis mais positivos de competência socioemocional não apenas tem mais sucesso no desenvolvimento de atitudes positivas em relação à escola e adaptação precoce bem-sucedida à escola, mas também melhoram as notas e o desempenho acadêmico. (Birch, Ladd, & Blecher-Sass, 1997; Ladd, Birch, & Buhs, 1999; Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996, apud Denham, p.58, 2006).

Diante destes achados, evidencia-se uma interação entre as competências socioemocionais e o desempenho escolar. Permite ainda inferir de que o estudo e a avaliação dessas competências poderão contribuir para aprimorar a educação. Como suporte para a preparação escolar, Denham (2006) relata que deveriam incluir-se medidores de preparação escolar, especialmente os focados no desenvolvimento socioemocional.

As crianças com um desenvolvimento saudável dessas competências exercem com proeza atividades em diversos campos cognitivos diferentes, com especial atenção para os campos da arte e da comunicação. Da mesma forma, aqueles que possuem fragilidade nessas competências sociais e emocionais, podem apresentar comportamentos violentos, derivados do não conhecimento emocional de si e do outro adequado, de uma precária autorregulação emocional e dificuldade em tomar decisão assertiva frente a um problema situacional (Denham, 2006).

São várias as competências socioemocionais relevantes na primeira infância. Este estudo centra-se na investigação de dois construtos centrais das competências

socioemocionais exposto por Denham (2006): a percepção de emoções ambivalentes e a resolução de problemas sociais. Essas competências são pouco exploradas pela literatura, mas são de grande importância para a formação de um indivíduo mais sociável, capaz de conhecer suas emoções conflituosas e tornar-se mais consciente para com suas ações.

1.1.2. A Percepção de emoções ambivalentes

Relativamente ao conhecimento emocional, Denham (2006) descreve que as crianças em idade pré-escolar já apresentam um interesse pelas emoções e que conseguem inferir as emoções básicas através de alguma situação ou expressão do outro. Ainda, nesse período inicial as crianças tendem a entender melhor as situações que evocam emoções positivas do que as que evocam as emoções negativas (Denham & Couchoud, 1990; Fabes, Einseberg, Nyman & Michealieu, 1991, apud Denham, 2006).

No entanto, com o decorrer dos anos pré-escolares, as crianças vão desenvolvendo essa competência, conseguindo diferenciar as emoções negativas de si e do outro, como por exemplo quando percebe que o colega se sente mais triste do que zangado ao receber um "intervalo" do educador. Além disso, tornam-se capazes de utilizar a linguagem emocional, isto é, entender a emoção sentida numa situação e conseguir comunicar e transmitir ao outro através da linguagem.

As crianças também começam a identificar as emoções de outras pessoas, mesmo quando diferem das suas emoções. Denham (2006) descreve o caso de uma criança que sabe que o sorriso do seu pai significa ter tido um dia bom de trabalho e que por isso, não ficará estressado em casa. Para além disso, no final do desenvolvimento dos conhecimentos emocionais as crianças passam a compreender a complexidade das situações emocionais, isto é, percebem a possibilidade da presença de emoções ambivalentes em determinadas experiências (Denham, 1998, apud Denham, 2006).

De acordo com Smith, Glass e Fireman (2015), o termo emoções mistas refere-se à presença de duas emoções de valência oposta em relação a um único alvo. A compreensão de emoções mistas refere-se à capacidade de reconhecer e relatar que outro indivíduo está atravessando por um episódio emocional misto. É esta etapa do desenvolvimento emocional que será destacada no presente estudo.

Denham (2006) faz uma ressalva em relação à individualidade da criança, pois todas as crianças passam pelo processo desenvolvimental nos vários aspetos do conhecimento emocional. Porém, algumas conseguem manusear seu conhecimento emocional mais assertivamente nas situações emocionalmente carregadas, obtendo assim um ganho para uma

construção de interação entre pares mais positiva, além de se apresentarem mais socialmente recetivas e simpáticas.

Nesse sentido, o conhecimento emocional permite à criança uma leitura das experiências com o outro e com o mundo externo, ou seja, permite que ela consiga reagir adequadamente aos outros. Diante de uma situação de disputa entre dois colegas, a criança com perfil positivo no conhecimento emocional, pode ser capaz de perceber que um colega se sente triste com a situação, e que então ela o pode ir confortar ao invés de agir com indiferença ou entrar numa luta.

Deste modo, a literatura evidencia a importância do conhecimento emocional durante o período pré-escolar para a formação de uma interação saudável com os pares e com os professores, como também, no manuseamento de suas próprias emoções. A construção de uma boa relação durante o pré-escolar permite à criança participar ativamente nas aulas, de modo, que a aprendizagem se torna afetiva. Porém, na falta dessa competência as crianças passam a estar em risco de agressividade, dado que não conseguem reagir adequadamente às situações e podem ter dificuldade em manter uma interação saudável com o outro.

Assim sendo, no caso das emoções ambivalentes, os autores O’Kearney, Salmon, Liwag, Fortune e Dawell (2017) consideram que o desenvolvimento da compreensão reflexiva das emoções mistas começa no final do período pré-escolar mas continua durante os anos escolares, sendo que aos 8 anos de idade a maioria das crianças entende pelo menos que emoções positivas e negativas podem ser provocadas na mesma situação. Estes autores referem, ainda, que o desenvolvimento das competências emocionais mais avançadas é essencial no desenvolvimento do raciocínio moral, tomada de decisões e comportamentos pró-sociais e anti-sociais.

Desta forma, a percepção de emoções ambivalentes tem um importante papel na integração adequada de informações de situações e expressões quando se entende a perspectiva emocional do outro. Isto é, as duas informações são necessárias para que possamos perceber que um indivíduo pode exibir uma emoção mas realmente poderá estar a sentir outra diferente. Neste sentido, permite inferir que uma pessoa pode sentir emoções diferentes na mesma situação, havendo respostas emocionais conflitantes (O’Kearney, Salmon, Liwag, Fortune & Dawell, 2017).

Larsen, To e Fireman (2007), apresentam os estudos de Harter e Buddin (1987) e de Donaldson e Westerman (1986), que relatam que a compreensão das emoções ambivalentes em crianças está diretamente relacionada com a idade. Na investigação de Harter e Buddin (1987) verificaram que crianças de 6 e 7 anos tem capacidade de relatar as situações ditas

como congruentes, isto é, que promovem a existência de duas emoções com valores semelhantes, sendo somente as crianças mais velhas capazes de imaginar a possibilidade de haver eventos onde podem sentir emoções com valências opostas.

Já no estudo de Donaldson e Westerman (1986), os autores identificaram que as crianças de 4 e 5 anos rejeitaram a possibilidade de o protagonista da história se sentir feliz e triste ao mesmo tempo. No entanto, grande parte das crianças de 7 a 8 anos e praticamente todas as de 10 a 11 anos, entendiam que o protagonista teria sentido emoções de valência oposta frente à situação problema vivenciada.

Cabe ressaltar que para Larsen, To e Fireman (2007) a capacidade de experimentar as emoções ambivalentes pode ser diferente da capacidade de compreender estas mesmas emoções, pelo que não é necessariamente preciso uma capacidade para que a outra tenha que surgir. Ademais, relatam que é preciso ter cautela ao interpretar as descrições de vivências emocionais ambivalentes das crianças, pois, é comum a dificuldade em se recordarem das emoções, pelo que seria possível que as crianças se equivocassem nas suas lembranças (Whitesell & Harter, 1989, apud Larsen, To, & Fireman, 2007). E por conta do modelo circunplexo de Russel e Carrol (1999), que declara não ser possível um indivíduo se sentir simultaneamente feliz e triste.

No entanto, para contrapor essa teoria, Larsen, To e Fireman (2007) expõem que o modelo espacial avaliativo (ESM) de Cacioppo e Berntson (1994; Cacioppo, Larsen, Smith, & Berntson, 2004, apud Larsen, To, & Fireman, 2007), é um modelo que assume que as limitações físicas restringem as expressões comportamentais e possibilitam que os processos avaliativos (eg., conduta, evitação, prazer e desprazer) se inclinem numa organização bipolar. Desse modo, o ESM fornece uma perspectiva flexível dos processos avaliativos, concedendo a possibilidade de o indivíduo ser capaz de compreender emoções ambíguas, como também, experienciar situações com a presença de emoções com valências opostas.

Nesse sentido, Larsen, To e Fireman (2007), confirmaram nos seus resultados que as crianças mais velhas tendem a ser mais capazes de relatar experiências de emoções ambivalentes, do que as mais novas. Estes resultados sugerem ser possível que as crianças mais velhas tenham mais probabilidade de experienciar emoções ambivalentes e/ou as situações complexas, que provocam o surgimento dessas emoções.

Zajdel, Bloom, Fireman e Larsen (2013), no estudo sobre a compreensão e experiência de emoções mistas de crianças procuraram investigar o desenvolvimento das competências das crianças em compreender e experimentar emoções mistas alocêntricas

(emoções evocadas pela experiência emocional de outra pessoa), bem como a relação com a idade, o gênero e a capacidade empática com essas competências.

Os autores verificaram que a progressão da capacidade de perceber a existência de situações que provocam uma mistura de emoções positivas e negativas por parte de crianças é pouco clara. Salientam ainda, a escassez de conhecimento sobre o desenvolvimento da capacidade em relatar as experiências de emoções mistas das crianças. Em razão disso, os autores utilizaram o auto-relato para avaliar a experiência emocional das crianças no estudo, embora indiquem que a incapacidade de relatar ou articular uma experiência emocional não impede a experiência emocional interna (Zajdel et al., 2013). Examinaram, ainda, o papel da empatia na compreensão e na experiência das emoções ambivalentes.

Como forma de exemplificar o que fora descrito, Zajdel, Bloom, Fireman e Larsen (2013), fazem menção ao estudo de Harter (1983) que ao pedir às crianças para descreverem a situação que pudessem produzir duas emoções ambíguas ou duas emoções precisas, constatou que crianças de 4 a 5 anos recusaram a possibilidade de sentir duas emoções diferentes num determinado contexto. Pelo contrário, a autora verificou que as crianças entre os 8 e os 12 anos foram capazes de detalhar a situação.

Relativamente à possibilidade de experienciar emoções alocêntricas, Larsen e colaboradores (2007) realizaram uma investigação onde mostraram a parte de um filme para a infância que ilustrava uma despedida sentimental entre um pai e uma filha, situação capaz de evocar sentimentos positivos e negativos, com intuito de pesquisar o desenvolvimento dos relatos de crianças sobre a experiência de emoções mistas. Como resultado, perceberam que crianças de todas as idades estavam mais inclinadas a indicar a experiência emocional ambígua do protagonista do vídeo do que relatar a experiência de si próprias. Isto, segundo Zajdel e colaboradores (2013), sugere que a capacidade de compreender as emoções mistas surge antes do desenvolvimento da competência para relatar experiências destas emoções. Desse modo, a empatia ganha assim notoriedade, dado que para experienciar a emoção do outro é preciso empatia.

Quanto ao gênero, Zajdel e colaboradores (2013), relatam que diversos estudos evidenciaram diferenças significativas entre gêneros em relação às competências de compreensão emocional, tendo as meninas pontuações maiores que os meninos na tarefas de compreensão de emoções (Bosacki & Moore, 2004; Brown e Dunn, 1996; Cutting e Dunn, 1999; Zahn-Waxler, Cummings, & Cooperman, 1984, apud, Zajdel et al., 2013).

Com base nestes resultados, os autores resolveram investigar como a compreensão alocêntrica de emoções ambivalentes das crianças e as capacidades de relatar as experiências

destas emoções se desenvolvem e qual a relação com a idade, o gênero e a empatia. Com recurso a um vídeo que elicitavam emoções mistas, foi adicionado um novo estímulo com tema de autonomia e alvos masculinos. Todas as crianças foram entrevistadas após assistirem o vídeo para responderem como se sentiram e como acreditavam que o protagonista do filme se sentia.

Zajdel e colaboradores (2013) conseguiram nos seus achados reafirmar os resultados dos estudos anteriores, dado que as meninas tiveram um desempenho significativamente melhor na experiência emocional e verificaram uma progressão do desenvolvimento na capacidade das crianças compreenderem e relatarem as experiências de emoções ambivalentes, referindo que as crianças revelavam compreensão antes de experimentar a emoção. Foi ainda evidenciado que a empatia atua parcialmente na relação da idade e os relatos de experiências de emoções mistas, mas não se pode concluir que a empatia tenha correlação com a compreensão emocional ambivalente.

Para além disso, Burkitt, Lowry e Fotheringham (2018) realçaram que os padrões de experiências de emoções ambivalentes foram encontrados em adultos (Carrera & Ocejá, 2009, apud Burkitt et al, 2018) com o uso de escalas análogas de emoção (AES), proposta por Carrera e Ocejá (2007), que mensuram as experiências emocionais subjetivas ao longo da duração da experiência e que oportunizam a discriminação entre duas emoções simultâneas de valência oposta. Diante disso, o estudo dos autores teve como intuito avaliar o reconhecimento das crianças de tipos subjetivos de emoções mistas com o uso de relatórios de entrevistas estendidas e um AES adaptado, para a avaliação em crianças. Ademais, verificaram se o reconhecimento das crianças e os padrões das experiências emocionais diferenciavam com a idade.

Desse modo, Burkitt, Lowry e Fotheringham (2018) representaram uma vinheta às crianças entre 5 e 7 anos, que descreve situações capazes de provocar experiências emocionais felizes, tristes e mistas. Em seus resultados indicam que as crianças mais novas relataram mais as experiências únicas e sequencias. Em contrapartida, as crianças mais velhas conseguiram relatar e representar mais experiências com emoções de valências opostas e simultâneas.

Com base nesta revisão de literatura, o presente estudo irá investigar a percepção de emoções ambivalentes em crianças nos anos pré-escolares e escolares. Para a investigação será utilizado o “Ambivalent Emotions Task” (Gordis et al.’s, 1989), esse instrumento consiste em uma entrevista narrativa, usada para medir a compreensão das crianças de situações que provocam respostas emocionais ambivalentes.

1.1.3. Resolução de problemas sociais

Durante o período pré-escolar as crianças estabelecem relações com o ambiente e seus elementos, construindo comportamentos que são aceitáveis dentro da sociedade cultural onde está inserida. Nesse aprendizado socioemocional é comum que as crianças tenham que resolver algum problema ou situação, o que implica necessariamente pensar para arranjar soluções.

Segundo o exposto por Gur e Kocak (2018), a solução de problemas é a base da aprendizagem. Relativamente à competência de resolução de problemas sociais, com vista ao ajuste social e emocional das pessoas, possibilita manter uma vida consistente e a estabelecer relacionamentos interpessoais saudáveis. Para além disso, resolver problemas sociais é um processo de carácter cognitivo e emocional, que permite ao indivíduo criar formas de enfrentar as dificuldades que possam surgir na vida.

Dessa forma, estas competências sociais de resolução de problemas exercem uma função fundamental na socialização das crianças. “A aquisição de valores pelas crianças para resolver problemas sociais em tenra idade por meio de atividades de pensamento, dando explicações sobre por que elas pensam assim e como, e a associação de pensamento com todos os campos são objetivos muito importantes” (Gur & Kocak, p. 2, 2018).

Deste modo, compreende-se que o pensamento interligado com as emoções influenciam os comportamentos e a tomada de decisões e, conseqüentemente, atuam nas relações interpessoais. À medida que as interações sociais das crianças se tornam mais frequentes e complexas, a tomada de decisão ganha ênfase (Denham, 2006), uma vez que é através dessa ação que se reflete sobre os acontecimentos e se estruturam soluções para serem executadas.

Crick e Dodge (1994, apud, Denham, 2006) referem que as crianças pequenas devem aprender a processar informações sociais (codificar e analisar situações sociais), estabelecer metas sociais e determinar formas eficazes de resolver as diferenças que surgem com os seus pares, através do comportamento.

Ademais, conforme mencionado anteriormente, Denham, Way, Kalb, Warren-Khot, Rhoades e Bassett (2013) indicaram que o conhecimento da emoção e a expressão emocional são a base de muitos aspetos do SIP (processamento de informações sociais das crianças), um modelo que auxilia a criança a ampliar o processamento de informações sobre interações sociais no intuito de englobar a própria compreensão emocional, regulação e manifestação.

Deste modo, admite-se que os aspectos relacionados com a emoção do SIP são particularmente importantes para determinar os objetivos sociais das crianças e as escolhas

de respostas em situações sociais (Denham et al, 2013). Portanto, pode-se inferir que o SIP envolve a atuação relativamente a decisões de respostas sociais e com emoções de si e do outro, que será responsável por promover o surgimento de respostas comportamentais prossociais, consideradas padrão para um bom convívio social.

Nessa perspectiva, os autores procuram entender como as escolhas de respostas do SIP se manifestam em comportamentos sociais. Para conseguir alcançar esse objetivo foi necessário considerar que no decorrer da interação entre pares carregada de emoção, o conhecimento emocional atua simultaneamente com a tomada de decisão e com a identificação da situação (Denham et al, 2013).

Portanto, para avaliar a competência socioemocional, Denham, Way, Kalb, Warren-Khot e Bassett (2013) averiguaram o SIP das crianças de quatro anos de um Head Start e de creches particulares. Foram representadas situações com dificuldades sociais entre pares em que as crianças deviam escolher as possíveis emoções e as respostas comportamentais. Nos seus resultados, a maioria dos participantes optaram por emoções tristes e raivosas e comportamentos socialmente competentes e passivos. Foi evidenciado ainda uma relação positiva entre a emoção triste e o comportamento socialmente competente, bem como a relação entre a emoção agressiva com o comportamento agressivo.

Dada a importância da competência de resolução de problemas sociais para a formação de um indivíduo capaz de viver dentro numa sociedade regida por regras, em constante interação com o outro e com o meio, torna-se necessário o aprimoramento dessa competência social, bem como, a sua avaliação. Na infância em particular, a escola pode com recurso a esses conhecimentos fortalecer o desenvolvimento saudável dessas competências e estabelecer uma relação com o aluno.

Nesse sentido, Denham (2006) cria uma medida capaz de avaliar as percepções cognitivas sociais das crianças em relação as respostas comportamentais e afetivas que dariam em situações hipotéticas. O “Challenging Situations Task” (Denham, 2006) será utilizado propondo problemas às crianças e percebendo quais as tomadas de decisões que elas irão tomar.

1.1.4. Os contributos das competências socioemocionais

Almeja-se aqui estabelecer relações entre os estudos propostos com a produção empírica dos experimentos e uma posterior análise sobre o impacto da contribuição das competências socioemocionais no desempenho acadêmico.

Conforme abordado por Alzahrán, Alharbi e Alodwani (2019) o ambiente escolar é o segundo lugar de grande impacto numa criança, pois é um contexto onde cresce e aprende. Com isso, os autores descrevem a importância da relação entre professores e alunos, dado que esta afeta no desempenho acadêmico do aluno. Referem que quer uma maior positividade nas relações entre professores e alunos quer no ambiente escolar apoia as crianças a serem mais produtivas, tanto academicamente quanto socialmente. Além disso, consideram que o crescimento de todos os domínios do desenvolvimento tem um efeito positivo duradouro, especialmente na vida acadêmica. (Alzahrán, Alharbi, & Alodwani, 2019)

Dado que a relação com o educador pode auxiliar na adaptação da criança à escola, sendo ele um meio de apoio, o aprendizado passa a ser menos complicado pois, cria-se uma relação com espaço de comunicação e escuta. Essa positividade impacta diretamente nas atividades que a criança desempenha fora do ambiente escolar, com a sua família e na sua vida na sociedade.

Os autores ainda fazem referência aos achados de Nix, Bierman, Domitrovich e Gill (2013), que não só perceberam a influência direta do desenvolvimento das competências socioemocionais na aprendizagem, como também, verificaram que quando se oferecerem maior suporte social e emocional aos alunos, estes acabam obtendo pontuações mais elevadas nos testes e mantêm um bom desempenho acadêmico.

Por outro lado, a evidência demonstra que crianças pequenas sem competências emocionais e sociais apropriadas para o desenvolvimento participam menos na sala de aula e são menos aceitas pelos colegas e professores, que fornecem menos instrução e feedback positivo. Estas crianças revelam não só gostar menos da escola como aprender menos. (Raver e Knitzer, 2002, apud Denham, 2006)

Conforme mencionado anteriormente, Denham (1986) conseguiu através de seus estudos identificar que as crianças com um desenvolvimento positivo da competência social, em particular, no conhecimento emocional, são socialmente mais receptivos, apresentando uma maior facilidade em estabelecer interações com o outro.

Denham (2006) refere também que no processo de solução de problemas sociais, a tomada de decisão acaba por permitir o aprimoramento de um comportamento social, como também, pode estar associado ao desempenho acadêmico. Quando se ultrapassar uma dificuldade de forma positiva, a criança aprende e constrói mecanismos saudáveis para lidar com todos os problemas na vida. No entanto, crianças que tem uma falha nessa competência acabam por recorrer aos comportamentos menos adequados.

De acordo com o exposto, é possível inferir a importância do estudo das competências socioemocionais através do estudo de percepção das emoções ambivalentes e da resolução de problemas sociais para analisar o desenvolvimento dessas competências.

2. Método

2.1. Participantes

Inicialmente este estudo iria ter como participantes crianças de jardim de infância e do 1º ciclo de uma escola localizada no centro da cidade do Porto, Portugal. A diretora da instituição de ensino havia distribuído os consentimentos informados para os pais de alunos de 5 a 7 anos de idade. Porém, em virtude da pandemia Covid-19, as escolas tiveram que encerrar e as aulas presenciais foram suspensas, como medida de segurança e proteção. Neste sentido, foi necessário proceder a ajuste quer nos participantes, na forma de recolha dos dados, quanto ao público-alvo e a amostragem do vigente trabalho.

Desta forma, foi realizado uma amostragem não-probabilística, em bola de neve, que consistiu na divulgação de uma breve informação acerca do estudo e no pedido de participação voluntária em múltiplas plataformas sociais, com o objetivo de identificar participantes. O critério de inclusão definido para a participação no estudo incluía: que as crianças-alvo deveriam ter entre os 6 e os 8 anos de idade.

Diante disso, em relação às características do público-alvo, participaram um total de 35 crianças, 18 meninos (51,43%) e 17 meninas (48,57%), todos filhos de pais brasileiros. A maioria crianças moram no território brasileiro (82,86%). Quantos aos demais participantes 2 crianças moram nos Estados Unidos da América (5,71%) e 4 crianças em Portugal (11,43%).

2.2. Material

As técnicas de recolha de dados utilizadas neste estudo incluíram: (a) Questionário CST; Challenging Situations Task (Denham, 2006) e (b) Ambivalent Emotions Task (Gordis et al.'s, 1989). O CST (Denham, 2006) encontra-se revisado e traduzido para o Português Europeu, tendo sido usada a versão portuguesa no trabalho (CST-R (J. Cadima & C.

Guedes, 2014)). No que tange o questionário Ambivalente Emotions Task, este foi traduzido para o Português Europeu particularmente para o presente estudo.

Challenging Situations Task (CST)

O CST (Denham, 2006) é uma medida de resolução de problemas sociais que foi desenvolvida para avaliar as apreensões cognitivas sociais das crianças sobre as respostas afetivas e comportamentais, que dão frente a situações hipotéticas de provocações entre pares. Essas situações são descritas como as que provocariam um efeito nas crianças e testariam a tomada de decisão no convívio com seus pares. Em específico foram escolhidas as seguintes situações: a) um colega tira o brinquedo (uma bola) com que a criança estava a brincar, b) a criança é atingido por um colega numa caixa de areia, c) a criança recebe uma recusa de convite para brincar, e d) enquanto constrói uma torre de blocos, um amigo derruba-a.

Nesse contexto de contar uma breve história com problemas sociais, é utilizado um cartão de imagem, que ajuda a ilustrar as situações descritas verbalmente à criança, bem como promover a representação das emoções. Seguidamente, é indagado aos participantes como se sentiriam numa situação dessa e o que fariam. Há quatro opções de respostas afetivas (ou seja, feliz, triste, zangado e “assim assim”) e quatro de respostas comportamentais (prosocial, agressiva, passiva/evitante e desreguladas/choro). Pontua-se cada afeto e cada resposta comportamental escolhida nas situações.

Conforme mencionado por Denham, Way, Kalb, Warren-Khot e Bassett (2013), embora cada escala do challenging situations task (CST) apresente a provocação entre pares, podem ser percebidas distintamente por crianças de 4 anos. Além disso, a pontuação das escalas é realizada dicotomicamente. Desse modo, relatam que o alfa de Cronbach não seria o indício apropriado de consistência interna para o CST (Spiliotopoulou, 2009, apud Denham et al, 2013). Ainda, informam no estudo que as correlações médias entre os itens acima de 0,15 são consideradas admissíveis para construções amplas (Clark & Watson, 1995, apud Denham et al, 2013).

Nesse sentido, ao avaliarem a capacidade das crianças de prever suas próprias decisões de comportamento e suas emoções, Denham e colaboradores (2013) consideraram as escolhas de repostas das crianças de forma ampla, dado que as crianças de 4 anos de idade possivelmente julgariam as situações-problemas de modo um tanto único. Portanto, identificaram em seus resultados que é mais frequente a escolha de emoções tristes e raivosas e comportamentos socialmente competentes e passivos em crianças. Ainda, mostraram que

há uma relação entre emoção triste e escolhas de comportamento socialmente competentes, bem como entre emoção de raiva e escolhas de comportamento agressivo.

Ambivalent Emotions Task

Este instrumento proposto por Gordis, Rosen, & Grand's (1989) fundamenta-se em mensurar a percepção das crianças acerca de situações que promovem respostas emocionais ambivalentes. Ao apresentar uma narrativa às crianças, ilustra-se situações em que é possível sentir duas emoções de valores opostos (histórias incongruentes), com o intuito de avaliar a compreensão desse conhecimento emocional em crianças a partir dos 4 anos de idade. Além disso, ao estudar algumas medidas de avaliação de competências socioemocionais, Denham (2006) menciona que encontrou evidências de validade na medida de Ambivalent Emotions Task, tendo um alfa de Cronbach de 0,84.

As histórias apresentadas às crianças abrangem, a) o desejo de sair para brincar com os amigos quando se está passando mal, b) ser provocado por um irmão e não querer mostrar que está zangado com a situação (histórias incongruentes), bem como duas histórias congruentes, em que as emoções sentidas são consonantes com as manifestadas: a) se perder no shopping e ter desejo de encontrar o pai, b) receber a notícia de que deve tomar uma vacina. É informado antes do conto das narrativas, a possibilidade de o protagonista sentir duas emoções conflitantes, como feliz e triste, e é apresentado figuras laminadas das emoções para ilustrar melhor as possíveis emoções evocadas (e.g., feliz, triste e indiferente). Nesse sentido, conta-se a história, mas não a emoção, pois, o objetivo é que a criança seja capaz de identificar e explicar as duas prováveis emoções sentidas pelo protagonista. Ganha um ponto na compreensão da história, na nomeação correta de cada emoção e na justificativa.

2.3. Procedimento

Como já fora mencionado, o presente estudo teve que ser adaptado frente a pandemia da Covid-19 pois, a população teve que se isolar socialmente em suas casas, realizando a quarentena obrigatória, como medida de conter a transmissão do coronavírus. Desse modo, não foi possível aplicar os instrumentos em entrevistas presenciais, como é o procedimento proposto pelos autores das medidas.

Diante disso, foi efetuado uma pilotagem, etapa importante para o examinador se familiarizar com os instrumentos e avaliar a adequação destes com as idades investigadas. Após esta fase, foi enviado o consentimento informado aos pais das crianças-alvo, por e-

mail, explicando minuciosamente o estudo e dando ênfase a confidencialidade e o anonimato da participação, esta voluntária. Após a compreensão do estudo, todos os responsáveis assinaram o consentimento informado e devolveram o respectivo documento por e-mail.

Em relação a recolha de dados, ocorreu nos meses de Maio e Junho de 2020. Os dados foram recolhidos através de videoconferências individuais, pela plataforma Zoom, tendo em média 30 minutos de entrevista, para a aplicação dos dois instrumentos de avaliação das competências socioemocionais. Ainda, com a autorização dos participantes, foi realizado gravação de áudio como instrumento de recolha de dados.

Procedimento de análise de dados

Para a análise dos dados recolhidos foram realizados procedimentos estatísticos com o recurso à plataforma de software de análise estatística avançada, o Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS Statistics, versão 26, para Windows). Deste modo, foram realizadas inicialmente análises descritivas das respostas emocionais e respostas comportamentais dos participantes, das emoções aparentes bem como das justificações dadas nas situações congruentes e incongruentes.

A comparação entre crianças em função do género e da idade, na resolução de problemas sociais e na identificação de emoções em condições congruente e em condições incongruentes foi realizada através do teste não-paramétrico U Mann-Whitney, correspondente ao teste T para amostras independentes, dado o tamanho dos grupos.

Foram ainda calculados coeficientes de correlação de Spearman, de modo a analisar, associações entre a resolução de problemas sociais e a identificação de emoções em condições congruente e em condições incongruentes.

3. Resultados

3.1 Resolução de problemas sociais - CST

3.1.1. Frequência de emoções e Comportamentos

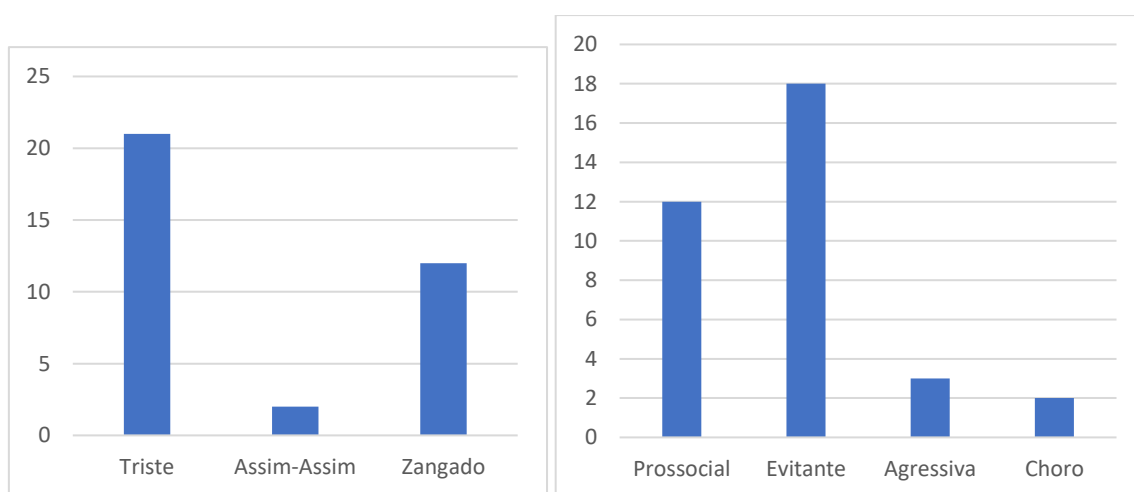
Após a apresentação da primeira situação-problema, em que um colega derruba a torre que a criança estava a construir, foi questionado como o participante se sentiria e como reagiria. Verificamos que 60% (n=21) das crianças optaram pela emoção triste, 34,3%

(n=12) das crianças sentiriam-se zangadas e somente 5,7% (n=2) crianças mencionaram sentir assim-assim., Deste modo, percebe-se que nenhuma criança sentiu a emoção feliz.

Quanto aos comportamentos escolhidos para solucionar o problema social nesta situação, a maioria das crianças (51,4%, n=18) optaram por uma ação evitante, por exemplo, ir brincar com outro brinquedo. Ainda, 34,3% (n=12) das crianças escolheram comportamentos prossociais, 8,6% (n=3) decidiram por uma resposta agressiva e 5,7% (n=2) chorariam.

Gráfico 1 e Gráfico 2

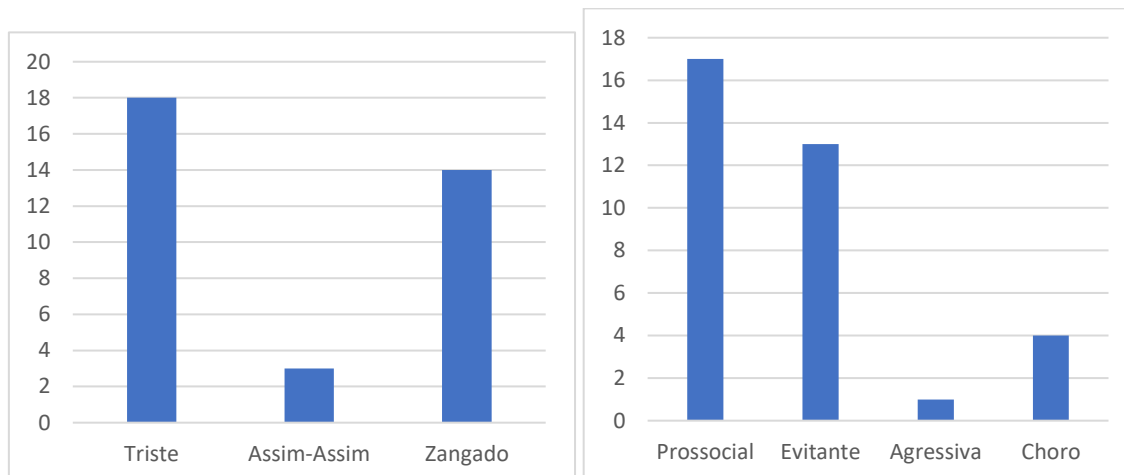
Frequência da escolha emocional e comportamental na situação da torre.



Relativamente à situação da caixa de areia, a criança é surpreendida com uma batida de um colega. Como resposta a essa circunstância agressiva, 51,4% (n=18) participantes afirmaram que se sentiriam triste, 40% (n=14) mencionaram zangado como resposta e somente 8,3% (n=3) se sentiriam assim-assim. Já quanto ao comportamento escolhido para solucionar o problema, os resultados foram os seguintes: 48,6% (n=17) prossocial, 37,1% (n=13) evitante, 11,4% (4) choro e 2,9% (n=1) agressivo.

Gráfico 3 e Gráfico 4

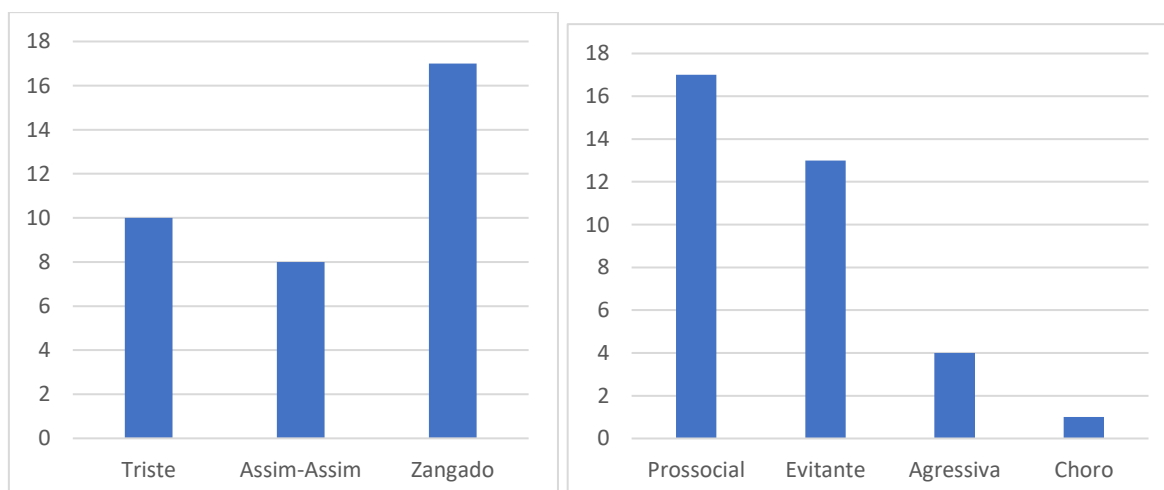
Frequência da escolha emocional e comportamental na situação da caixa de areia



Na história que relata que o protagonista tem que lidar com um colega que lhe tira a bola, verificamos que 48,6% (n=17) das crianças sentiriam-se zangadas, 28,6% (n=10) sentiriam-se tristes e 22,9% (n=8) identificaram sentir-se assim-assim. Ainda, foi verificado que, quanto ao comportamento escolhido para solucionar o problema, 48,6% (n=17) decidiram responder com comportamento prosocial, 37,1% (n=13) responderiam com ação evitante, 11,4% (n=4) iriam recorrer a uma reação agressiva e somente 2,9% (n=1) iria chorar nesta situação.

Gráfico 5 e Gráfico 6

Frequência das escolha emocional e comportamental na situação da bola

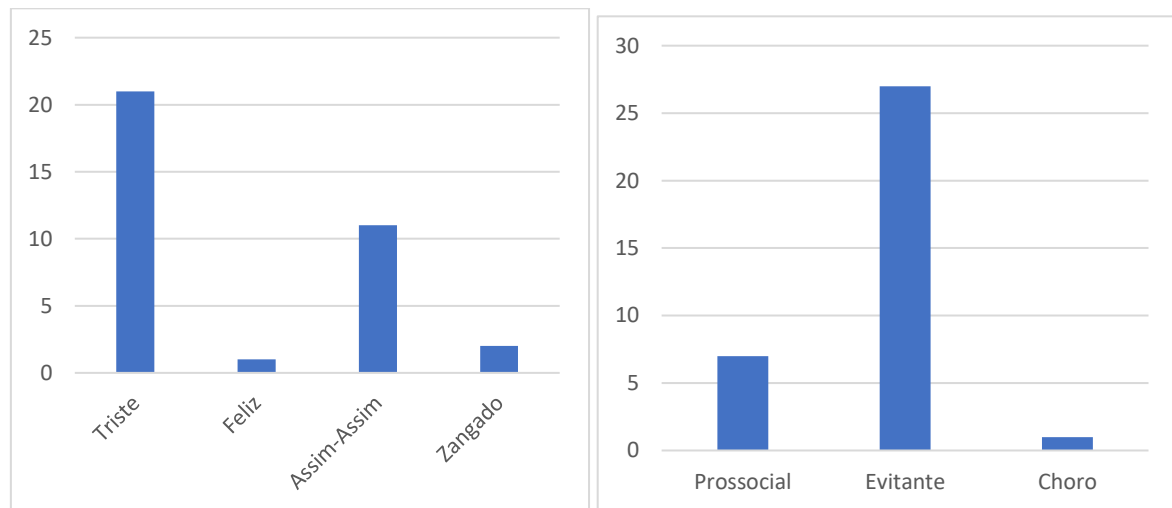


Diante da situação em que a criança tem seu convite para brincar recusado por um colega da escola, proposta na última história, verificou-se que a maioria dos participantes,

ou seja, 60% (n=21) declararam que se sentiriam tristes, ainda, 31,4% (n=11) mencionaram assim-assim como emoção sentida, 5,7% (n=2) ficariam zangados e somente uma criança (2,9%) apontou que se sentiria feliz. Quanto a resposta comportamental que tomariam, foi evidenciado que majoritariamente (77,1%; n=27) as crianças escolheram recorrer a um comportamento evitante, no caso seria ir brincar com outro brinquedo ou colega. Verificamos ainda que 20% (n=7) das crianças responderiam com atitudes prossociais, como perguntar a outra criança se poderia ir brincar, e somente uma criança (2,9%) choraria numa situação dessas.

Gráfico 7 e Gráfico 8

Frequência da escolha emocional e comportamental na situação em que o Bruno recusa o convite para brincar



3.1.2. Desempenho socialmente competente e desempenho pouco competente

Com o objetivo de compreender qual o desempenho social com maior expressividades nos nossos participantes, calculamos a média do desempenho social competente e do pouco competente expressado pelas crianças no CST (ver Tabela 1). Verificamos que há uma eleição pelo comportamento socialmente competente, a escolha da emoção triste e de reações prossociais, como resposta a um problema social, em comparação com os comportamentos pouco competentes.

Tabela 1

Estatística descritiva do desempenho socialmente competente e do desempenho pouco competente das crianças no CST.

	<i>N</i>	<i>M (DP)</i>	<i>Min - Max</i>
CST_Competente	35	3.5 (1.6)	0.0-7.0
CST_Pouco Competente	35	1.5 (1.5)	0.0-6.0

3.2. Identificação de emoções em condições congruente e em condições incongruentes - Ambivalent Emotions Task

3.2.1. Frequência de crianças que identificam emoções aparentes nas histórias congruentes e incongruentes

Visto que esta medida avaliativa é composta por duas histórias congruentes, quando a emoção sentida pelo protagonista da narrativa é a mesma que a emoção aparente, e duas incongruentes, quando o protagonista evita demonstrar a emoção sentida aparentando uma emoção diferente, os resultados são apresentados separadamente para cada situação.

Na tabela 2 apresentamos o número de crianças que foi capaz de reconhecer a emoção aparente nas duas histórias congruentes (n=28; 80%) e as que somente identificaram a emoção numa história (n=7; 20%). Verificamos assim que todas as crianças compreenderam a emoção aparente na condição congruente.

Tabela 2

Estatística descritiva de crianças que identificam emoções aparentes nas narrativas congruentes do Ambivalent Emotions Task

AET	<i>N</i>	%
Identifica a emoção aparente numa história congruente	7	20.0
Identifica a emoção aparente em ambas as histórias congruentes	28	80.0
Total	35	100.0

A tabela 3 demonstra a frequência de crianças que identificam as emoções aparentes nas duas narrativas incongruentes (n=14; 40%), as que identificam em apenas uma história (n=9; 25,7%) e as que não conseguem compreender a emoção aparente (n=12; 34,3%).

Tabela 3

Estatística descritiva de crianças que identificam emoções aparentes nas narrativas incongruentes do Ambivalent Emotions Task

AET	N	%
Não identifica a emoção aparente	12	34.3
Identifica a emoção aparente numa história incongruente	9	25.7
Identifica a emoção aparente em ambas as histórias incongruentes	14	40.0
Total	35	100.0

3.2.2. Frequência de crianças que justificam adequadamente a escolha emocional nas histórias congruentes e incongruentes

A Tabela 4 e a Tabela 5 indicam a frequência e a percentagem de crianças que conseguiram justificar corretamente a escolha da emoção aparente exteriorizada pelo protagonista nas histórias congruentes e incongruentes, respetivamente nessa ordem.

Nesse sentido, na Tabela 4 mostramos que a maioria das crianças (40%; n=14) conseguiram justificar adequadamente a emoção aparente numa história congruente. Além disso, 34,3% (n=12) das crianças não conseguiram justificar as emoções aparentes e 25,7% (n=9) foram capazes de justificar adequadamente em ambas as histórias congruentes.

Tabela 4

Estatística descritiva de crianças que justificam adequadamente nas narrativas congruentes do Ambivalent Emotions Task

AET	N	%
Não justifica	12	34.3
Justifica adequadamente numa história congruente	14	40.0
Justifica adequadamente em ambas as histórias congruentes	9	25.7
Total	35	100.0

A Tabela 5 demonstra que 45,7% (n=16) das crianças não conseguiram justificar adequadamente a emoção aparente nas histórias incongruentes, 37,1% (n=13) crianças justificaram corretamente pelo menos numa história incongruente e 17,1% (n=6) crianças foram capazes de justificar adequadamente a emoção aparente em ambas as histórias.

Tabela 5

Estatística descritiva de crianças que justificam adequadamente nas narrativas incongruentes do Ambivalent Emotions Task

AET	N	%
Não justifica	16	45.7
Justifica adequadamente numa história incongruente	13	37.1
Justifica adequadamente em ambas as histórias incongruentes	6	17.1
Total	35	100.0

3.3. A resolução de problemas sociais – diferença entre crianças em função do gênero

Com o objetivo de verificar a existência de diferenças em função do gênero na competência socioemocional, resolução de problemas sociais, foi realizado o teste não-paramétrico U de Mann-Whitney, não tendo sido verificadas diferenças estatisticamente significativas, $U = 135.5, p = .555$ e $U = 145, p = .785$. No entanto, pela análise da estatística descritivas verificamos que as médias dos comportamentos competentes e pouco competentes são ligeiramente diferentes, indicado uma tendência para as meninas revelarem melhor desempenho na resolução de problemas sociais, quando comparadas com meninos.

Tabela 6

Estatística descritiva do desempenho no CST em função do gênero

Gênero		Competente	Pouco competente
Feminino	N	17	17
	M (SD)	3.8 (1.6)	1.5 (1.4)
Masculino	N	18	18
	M (SD)	3.3 (1.6)	1.5 (1.6)

3.4. A identificação de emoções em condições congruente e em condições incongruentes – diferença entre crianças em função do género

No que diz respeito às emoções ambivalentes, o teste U de Mann-Whitney mostrou que não há diferenças estatisticamente significativas entre meninas e meninos nos resultados da identificação de emoção aparente na condição congruente e incongruente e na capacidade de justificar corretamente a expressão emocional na narrativa congruente e na incongruente (o valor do teste variou entre $U = 110.5$ e $U = 165.00$, ns). No entanto, mais uma vez, pela análise das médias nas respostas (ver Tabela 7) parece haver uma tendência para as meninas terem um desempenho mais elevado na justificação quando comparadas com os meninos.

Tabela 7

Estatística descritiva da identificação de emoções aparente e justificativa adequada das crianças no AET em função do género

Género		Identifica emoções aparentes congruentes	Identifica emoções aparentes incongruentes	Justifica narrativa congruente	Justifica narrativa incongruente
Feminino	<i>N</i>	17	17	17	17
	<i>M (SD)</i>	1.82 (.39)	1.00 (.79)	1.12 (.78)	.82 (.81)
Masculino	<i>N</i>	18	18	18	18
	<i>M (SD)</i>	1.78 (.41)	1.11 (.96)	.72 (.91)	.61 (.70)

3.5. A resolução de problemas sociais – diferença entre crianças em função da idade

Pela análise das médias no desempenho socialmente competente e desempenho pouco competente por idade, verificamos através do teste não paramétrico Kruskal-Wallis que os comportamentos prossociais não se diferenciam de acordo com a idade, $H(2) = .700$, $p = .705$ (ver tabela 8). O mesmo se verifica relativamente aos comportamentos pouco competentes, $H(2) = .497$, $p = .780$, apesar de haver uma tendência para as crianças com 6

anos e 7 anos demonstrarem mais comportamentos pouco competentes comparativamente aos 8 anos.

Tabela 8

Estatística Descritiva da performance comportamental das crianças no CST e por ano de idade

Idade		Competente	Pouco competente
6 anos	<i>N</i>	14	14
	<i>M (SD)</i>	3.4 (1.6)	1.5 (1.6)
7 anos	<i>N</i>	11	11
	<i>M (SD)</i>	3.7 (1.5)	1.7 (1.5)
8 anos	<i>N</i>	10	10
	<i>M (SD)</i>	3.4 (1.8)	1.3 (1.3)

3.6. A identificação de emoções aparente e justificativa adequada das crianças no AET em função da idade

A tabela 9 apresenta as médias da identificação emocional aparente e da justificativa adequada por idade. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas, com a excepção da justificação em narrativas congruentes, $H(2) = 7.233$, $p = .027$. Podemos verificar que há uma progressão na capacidade de justificar adequadamente na situação congruente, sendo que as crianças de 8 anos conseguem justificar mais adequadamente do que as de 6 anos, $U = 31.000$, $p = .022$.

Tabela 9

Estatística Descritiva na identificação de emoções aparente e a justificativa adequada das crianças por grupo de idade, no Ambivalent Emotions Task

Idade	Identifica emoções aparentes congruentes		Identifica emoções aparentes incongruentes		Justifica narrativa congruente	Justifica narrativa congruente
	<i>N</i>					
6 anos		14	14	14	14	
	<i>M (SD)</i>	1.71 (.47)	.71 (.91)	.50 (.76)	.50 (.76)	

7 anos	<i>N</i>	11	11	11	11
	<i>M (SD)</i>	1.90 (.30)	1.36 (.81)	1.09 (.70)	.82 (.75)
8 anos	<i>N</i>	10	10	10	10
	<i>M (SD)</i>	1.80 (.42)	1.20 (.79)	1.30 (.67)	.90 (.74)

3.7. Associações entre a resolução de problemas sociais e a identificação de emoções em condições congruente e em condições incongruentes.

Não foram verificadas associações estatisticamente significativas entre a resolução de problemas sociais e a identificação de emoções em condições congruente e em condições incongruentes, avaliadas pelo CTS e pelo AET respetivamente. No entanto, a análise de dados permitiu verificar que no AET 6 crianças conseguiram justificar adequadamente a intenção do protagonista em esconder a emoção sentida nas histórias incongruentes.

Apresentamos alguns exemplos de respostas destas crianças:

(Criança 1) - “Indiferente. Para a irmã não continuar provocando”;

(Criança 2) - “Feliz. Para ela conseguir sair para brincar com os amigos”;

(Criança 3) – “Feliz. Porque ela queria ir muito brincar com os amigos e a mãe não iria deixar se soubesse como ela estava se sentindo”

Estas respostas demonstram a presença de emoções distintas na situação, como também, esclarecem a intenção do protagonista de aparentar uma emoção diferente da emoção sentida.

Nesse sentido, as tabelas 10 e 11 revelam o perfil desse grupo de crianças que obtiveram um melhor desempenho na identificação de emoções em condições incongruentes.

Tabela 10

Distribuição de crianças que justificam adequadamente as histórias incongruentes por género

Género	<i>N</i>	%
Feminino	4	66.7
Masculino	2	33.3
Total	6	100.0

Nesta perspectiva, ao avaliar a distribuição de crianças que justificam adequadamente as histórias incongruentes, é possível verificar que as meninas (66,7%) tem um melhor desempenho na justificacação que os meninos (33,3%). Esse grupo de crianças demonstraram a capacidade de distinguir as situações congruentes e incongruentes, compreendendo, identificando a emoção aparente e justificando adequadamente nas histórias incongruentes.

Tabela 11

Distribuição de crianças que justificam adequadamente as histórias incongruentes por idade

Idade	N	%
6	2	33.3
7	2	33.3
8	2	33.3
Total	6	100.0

Além disto, foi evidenciado que dentro desse grupo de 6 crianças, somente 1 criança conseguiu justificar adequadamente tanto as histórias incongruentes quanto as congruentes. Essa criança conseguiu responder devidamente a todas as questões do Ambivalent Emotions Task que procuravam a compreensão da história, a identificação das emoções sentidas e das emoções aparentes e a respetiva justificação. As frases da criança demonstram a identificação de emoção aparente e justificação na condição incongruente e congruente, respectivamente: “Normal. Para a irmã parar de provocar ela” e “Mostrou para mãe que estava se sentindo triste. Porque ela pensou que se ela mostrasse como estava sentindo de verdade, ia ganhar um abraço ou um presente.”

Esta criança, do sexo feminino e com 6 anos de idade, ainda obteve o melhor desempenho socialmente competente e sem apresentar qualquer respostas de comportamento pouco competente.

4. Discussão

O objetivo deste estudo foi avaliar a presença da compreensão de emoções ambivalentes e a capacidade de resolução de problemas sociais, num grupo de crianças com

idades compreendidas entre os 6 e 8 anos de idade. Além disso, teve como propósito verificar se a idade e o gênero influenciavam o desenvolvimento dessas competências socioemocionais, como também, perceber se essas competências estão relacionadas entre si.

Em conformidade com o que foi constatado por pesquisas anteriores (Denham, 1998; Denham, 2006; Larsen, To e Fireman, 2007; Zajdel, Bloom, Fireman e Larsen, 2013; O’Kearney, Salmon, Liwag, Fortune e Dawell, 2017), crianças de 6 a 8 anos, isto é, em idade pré-escolares e escolares, demonstraram competência na compreensão e justificação das emoções ambivalentes. Mais da metade (65,7%) das crianças identificaram as emoções mistas em histórias incongruentes, ao mesmo tempo, grande parte (54,3%) das crianças foram capazes de justificar a presença da emoção ambivalente. Desse modo, foi verificado que as crianças entendem a existência de emoções mistas antes de serem capazes de fundamentar o surgimento delas.

Ainda foi observado, em concordância com o estudo de O’Kearney, Salmon, Liwag, Fortune e Dawell (2017), através da análise descritiva dos dados, que as crianças de 8 anos identificaram as emoções ambivalentes e justificaram melhor do que as crianças de 6 anos, parecendo indicar a existência de um ganho desenvolvimental na compreensão emocional com o aumento da idade cronológica (Larsen, To, & Fireman, 2007; Harter & Buddin, 1987; Donaldson & Westerman, 1986; Burkitt, Lowry & Fotheringham, 2016).

Em relação ao gênero, apesar de não terem sido observadas diferenças estatisticamente significativas, como o esperado, pareceu haver uma tendência para as meninas terem um desempenho melhor na identificação da emoção aparente e na justificativa quando comparadas aos meninos. No entanto, como não foi evidenciado diferenças significativas como nos estudos previstos, será necessário mais investigação nesta área (Bosacki & Moore, 2004; Brown e Dunn, 1996; Cutting e Dunn, 1999; Zahn-Waxler, Cummings, & Cooperman, 1984; Zajdel et al., 2013).

Relativamente ao desenvolvimento da resolução de problemas sociais, foi mostrado que a maioria das crianças optaram pelas emoções triste e zangado e pelos comportamentos competentes e evitantes, em concordância com os achados de Denham, Way, Kalb, Warren-Khot, & Bassett (2013). Somente na situação problema, em que o protagonista (Bruno) recusa o convite para brincar, prevaleceram as emoções assim-assim e triste.

Através dos dados verificamos a tendência dos comportamentos prossociais aumentarem com a idade.

No Ambivalent Emotions Task, para além de questionar como o protagonista realmente se sentiu e como aparentaria estar sentindo, também indaga como os outros

pensariam como o protagonista se sentia. Nesta perspectiva, o instrumento permite verificar se a criança compreende a experiência do outro.

As quatro histórias narradas às crianças descrevem situações em que o protagonista está em interação com familiares (irmão/irmã, mãe e pai). Foi percebido que na situação com condição incongruente em interação com a mãe, as crianças conseguiram até identificar a emoção aparente e justificar, mas não conseguiram responder adequadamente a experiência pela perspectiva da mãe.

Isto porque algumas crianças declararam que a “mãe desconfiou” ou “Porque a mãe percebeu”, partindo do princípio de que o papel da mãe seria conhecer a emoção dos filhos mesmo que este esteja tentando esconder a emoção. Respostas como “Porque a função da mãe é saber como a filha estava se sentindo”; “Porque todas as mães sabem como os filhos estão, então, a mãe sabe que ela está triste” e “Porque a mãe sabe quando o filho está triste”, classificadas como inapropriadas, poderão indicar a presença de respostas com influência cultural e de normas sociais não sendo uma resposta desenvolvimental.

No Challenging Situations Task, identificamos uma tendência no melhor desempenho das meninas quando comparado aos meninos, resultados vão ao encontro de estudos anteriores (Crick e Dodge, 1994, apud Denham, 2006; Denham, Way, Kalb, Warren-Khot, e Bassett, 2013), que afirmam que as meninas acabam por ter melhor desempenho quando comparado aos meninos.

Conforme relatado anteriormente, foi reconhecido um grupo de crianças que foi capaz de reconhecer as emoções ambivalentes e relatar a experiência emocional, dando justificativa adequada. Apenas uma criança conseguiu compreender as emoções ambivalentes adequadamente e obteve o melhor desempenho socialmente competente, indicando que este desempenho pode dever-se a características da própria criança, pois conseguiu manusear o conhecimento emocional e a tomada de decisão de forma mais assertiva, quando comparada com os seus pares.

5. Conclusão

O presente estudo teve como objetivo contribuir para aprimorar o conhecimento do desenvolvimento de emoções ambivalentes e de resolução de problemas sociais em crianças com idades compreendidas entre os 6 e 8 anos. A investigação sobre estas competências socioemocionais é essencial uma vez que estas competências são fundamentais para a

formação de indivíduos aptos a manusearem as emoções, capazes de tomar decisões de forma responsável e interagirem com os pares (Denham, 2006; Denham, Way, Kalb, Warren-Khot e Bassett, 2013; Alzahrán, Alharbi e Alodwani, 2019). Adicionalmente, o presente trabalho é o primeiro a utilizar o Ambivalent Emotions Task, ainda que de forma exploratória, em Portugal.

Importante enfatizar que o estudo teve que ser adaptado no momento em que foi decretado o estado de quarentena e o isolamento, como medida de proteger a população da contaminação pela pandemia do Covid-19.

Nesse sentido, como fora mencionado anteriormente, diante do fechamento das instituições educacionais por tempo indeterminado, foi necessário alterar a seleção dos participantes e a recolha de dados.

Este estudo, com carácter exploratório apresenta alguns resultados que poderão ter implicações nas investigações e intervenções futuras neste domínio. Deste modo, concluímos que:

- As crianças tendem a escolher os comportamentos socialmente competentes, como resposta a um problema social, em detrimento de comportamentos pouco competentes.
- As meninas tendem a obter um melhor desempenho socialmente competente (emoção triste e resposta pró-social).
- As crianças desta faixa etária tendem a demonstrar alguma dificuldade em reconhecer as emoções e justificar adequadamente as histórias incongruentes.
- As meninas parecem ser mais competentes na identificação da emoção e justificação em ambas condições, congruentes e incongruentes.
- As crianças de 8 anos são mais capazes de justificar as emoções aparentes numa situação emocionalmente conturbada do que as crianças de 6 anos.

É preciso salientar algumas limitações deste estudo que podem ter tido implicação nos resultados. Consideramos que a análise dos resultados e respectivas conclusões deve ser cautelosa. Como relatado, em decorrência da pandemia o estudo teve um número de participantes reduzido, não tendo um número idêntico de crianças por idade, será necessário investigar as competências socioemocionais num maior grupo de crianças e com maiores diferenças de idade.

Além disso, como a recolha de dados foi realizada por videoconferência, a aplicação dos instrumentos ocorreu em casa. Como medida protetora e cautelosa, a maior parte dos

pais acompanhou os filhos, assistindo a recolha de dados e chegando mesmo a interferir quando o filho não conseguia compreender a história. Nesse sentido, supõe-se que a presença dos pais pode ter influenciado as respostas das crianças.

O conhecimento de emoções ambivalentes e a solução de problemas sociais são competências que ainda necessitam de maior investigação dada a sua importância no processo de construção tanto de relação positiva das crianças com os pares, quanto com o ambiente escolar (Alzahran, Alharbi, & Alodwani, 2019). Relativamente aos instrumentos de avaliação, propomos a validação do Ambivalent Emotions Task em Portugal. Assim, o presente estudo apresenta-se como suporte para futuras pesquisas que procuram examinar a o desenvolvimento dessas competências socioemocionais.

6. Referências

- Alzahran, M., Alharbi, M., & Alodwani, A. (2019). The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development. *International Education Studies*, v12, n12, p141-149.
- Burkitt, E., Lowry, R., & Fotheringham, F. (2018). Children's understanding of mixed emotions in self and other: Verbal reports and visual representations. *Infant Child Development*, 27, 1-16.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.
- Denham, S. A. Way, E., Kalb, S. C., Warren-Khot, H. K., Rhoades, B. L., & Bassett, H. H. (2013). Social and emotional information processing in preschoolers: Indicator of early school success?. *Early Child Development Care*, 183(5), 667–688.
- Denham, S. A., Way, E., Kalb, S. C., Warren-Khot, H. K., & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' social information processing and early school success: The challenging situations task. *British Journal of Developmental Psychology*, 31, 180–197.
- Gur, C., & Kocak, N., (2018). The Effect of TMPT Program on Pre-School Children's Social Problem Solving Skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, n73, p77-94.
- Larsen, J. T., To, Y., & Fireman, G. (2007) Children's understanding and experience of mixed emotions. *Psychological Science*, 18, 186–191.
- O'Kearney, R., Salmon, K., Liwag, M., Fortune, C., & Dawell, A. (2017). Emotional Abilities in Children with Oppositional Defiant Disorder (ODD): Impairments in Perspective-Taking and Understanding Mixed Emotions are Associated with High Callous–Unemotional Traits. *Child Psychiatry and Human Development*, 48:346–357.
- Smith, J. P., Glass, D. J., & Fireman, G. (2015). The Understanding and Experience of Mixed Emotions in 3–5-Year-Old Children. *The Journal of Genetic Psychology*, 176(2), p65–8.
- Zajdel, R., Bloom, J., Fireman, G. & Larsen, J., (2013). Children's Understanding and Experience of Mixed Emotions: The Roles of Age, Gender, and Empathy. *The Journal of Genetic Psychology*, 2013, 174(5), p582–603.

7. Anexos

Anexo 1 – Consentimento Informado

Consentimento Livre e Informado

Caro Pai e/ou Mãe,

Gostaríamos de pedir o seu consentimento para a participação do(a) seu(sua) educando(a) no projeto de Mestrado *O desenvolvimento da percepção de emoções ambivalentes e de resolução de problemas sociais em crianças*.

Investigadora: Isabela Fontes De Melo

Equipa de Orientação: Professora Doutora Joana Cadima e Doutora Catarina Grande (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal).

Objetivos: i) analisar o nível do desenvolvimento de duas competências socioemocionais: a percepção de emoções ambivalentes e a resolução de problemas sociais; ii) avaliar a correlação dessas duas competências em grupos de crianças com faixa etária distinta; iii) analisar de que forma o desenvolvimento dessas competências socioemocionais contribuirão para o desempenho académico.

A realização do referido estudo implicará:

- A aplicação de dois instrumentos, que avaliam as competências de conhecimento emocional e de resolução de problemas sociais por videoconferência;
- A realização de gravações de áudio, contendo as respostas apresentadas pela criança-alvo;

Procedimentos: Aplicação de instrumentos que avaliam as competências socioemocionais: um investiga o conhecimento de emoções ambivalentes e o outro a capacidade de solucionar problemas referentes ao convívio social. Será apresentado situações em que as crianças-alvo terão que solucionar e explicar a tomada de decisão, que serão registadas em formato áudio para posterior análise. As crianças-alvo, serão avaliadas individualmente entre os meses de maio e junho de 2020 através da videoconferência. As atividades a realizar com as crianças são situações-problemas especialmente concebidos para as suas faixas etárias. Serão tomadas medidas para assegurar a participação livre e voluntária de todas as crianças.

Condições: A sua participação e do seu(sua) filho(a) neste estudo é voluntária. Pode a qualquer momento informar-nos caso não deseje participar, caso deseje desistir da sua participação e anular

o seu consentimento, sem qualquer prejuízo para si, o(a) seu(sua) filho(a), ou para a sua família. Garante-se o direito a ser esquecido(a). Não antecipamos riscos acrescidos associados à participação neste estudo e não há quaisquer custos envolvidos. Caso pretenda, ser-lhe-á fornecida uma cópia desta carta de consentimento. Poderá, em qualquer momento, colocar à investigadora acima indicada ou às respetivas orientadoras quaisquer questões relacionadas com este estudo.

Confidencialidade e anonimato: Os participantes neste estudo não serão identificados em qualquer relatório ou publicação. A privacidade será protegida através da utilização de códigos não identificáveis e da proteção dos ficheiros de dados por senha. Os dados pessoais e ficheiros serão armazenados nos servidores da FPCEUP, com acesso protegido por senha, bem como num armário fechado a que apenas a equipa de investigação terá acesso. Os áudios recolhidos serão guardados em disco externo institucional, protegido por senha. Não está previsto efetuar, em nenhum momento, o *upload* dos áudios, que serão visualizados pela investigadora diretamente a partir do disco, em gabinete privado na FPCEUP, sendo tomados os devidos cuidados para salvaguardar o anonimato dos participantes. No final da investigação, os áudios originais serão destruídos e serão apenas guardados os registos relativos a cada instrumento de avaliação. Nestes registos não constarão dados que permitam identificar a escola, o educador ou as crianças envolvidas. Todos os restantes ficheiros com dados pessoais serão destruídos após o fim do estudo. Os dados recolhidos neste estudo, sem qualquer informação de identificação, serão mantidos por um período de cinco anos.

Utilização dos materiais: Os resultados gerais do estudo podem ser apresentados em reuniões científicas relevantes e publicados em revistas científicas, sem qualquer informação que permita identificar qualquer um dos participantes.

A investigadora compromete-se a cumprir os princípios éticos e normas deontológicas apresentados no Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses e as diretrizes da União Europeia no que respeita à proteção de dados. Este projeto está em conformidade com o Regulamento Geral da Proteção de Dados nº2016/679 de 27 de Abril de 2016 e foi autorizado aprovado pela Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, a qual poderá contactar no caso se ter quaisquer dúvidas em relação aos seus direitos.

CONSENTIMENTO

Li a informação que consta deste pedido de consentimento e:

Declaro que autorizo a recolha de dados acerca das competências socioemocionais, de conhecimento de emoções ambivalentes e resoluções de problemas sociais do(a) meu(minha) filho(a).

Sim ☐ Não ☐

Declaro que autorizo o uso de gravação de áudio, como instrumento de recolha de dados, pelo investigador.

Sim ☐ Não ☐

Assinatura do(a) pai/mãe

Data

Assinatura da Investigadora

Data

Pretende ter acesso aos resultados gerais deste estudo? Sim ☐ Não ☐

Em caso afirmativo, deixe aqui o seu endereço eletrónico (em letras maiúsculas e legível)

_____@_____