



Universidades Lusíada

Moreira, Paulo
Oliveira, João Tiago
Crusellas, Lorena
Lima, Adriana

Inventário de identificação de emoções e sentimentos (IIES) : estudo de desenvolvimento e de validação

<http://hdl.handle.net/11067/218>
<https://doi.org/10.34628/ky61-8g85>

Metadados

Data de Publicação

2012

Resumo

Uma questão central à avaliação da eficácia das estratégias de promoção de competências emocionais em crianças é a existência de instrumentos que avaliem as diversas componentes do funcionamento emocional, em crianças em idade escolar e pré-adolescentes. A avaliação das competências adquiridas é fundamental para a selecção diferencial das estratégias a implementar junto de diferentes populações, especialmente junto de populações envolvidas em educação especial. Apesar da importância das competên...

Palavras Chave

Emoções nas crianças

Tipo

article

Revisão de Pares

Não

Coleções

[ULL-IPCE] RPCA, v. 03, n. 1 (Janeiro-Junho 2012)

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-09-21T08:27:25Z com informação proveniente do Repositório

**INVENTÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DE EMOÇÕES
E SENTIMENTOS (IIES): ESTUDO DE DESENVOLVIMENTO
E DE VALIDAÇÃO**

**EMOTIONS AND FEELINGS IDENTIFICATION
AWARENESS INVENTORY: DEVELOPMENT AND
VALIDATION STUDIES**

Paulo Moreira

Universidade Lusíada do Porto

*Universidade Lusíada do Porto, Centro de Investigação em Psicologia
para o Desenvolvimento – CIPD*

João Tiago Oliveira

Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento – CIPD

Lorena Crusellas e Adriana Lima

Associação Prevenir, ONG

Author Note

Correspondence concerning this article should be addressed to Paulo Moreira,
Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento, Universidade
Lusíada do Porto, Rua Dr. Lopo de Carvalho, 4369-006, Porto, Portugal.

E-mail: paulomoreira@por.ulusiada.pt

Agradecimentos: O desenvolvimento deste estudo foi financiado pelo
Instituto da Droga e da Toxicodependência (Ministério da Saúde), através do
financiamento ao Planos Municipais de Prevenção da Toxicodependência (entre
2001-2004). A preparação deste artigo foi financiada pela Fundação Minerva –
Cultura – Ensino e Investigação Científica.

Resumo: Uma questão central à avaliação da eficácia das estratégias de promoção de competências emocionais em crianças é a existência de instrumentos que avaliem as diversas componentes do funcionamento emocional, em crianças em idade escolar e pré-adolescentes. A avaliação das competências adquiridas é fundamental para a selecção diferencial das estratégias a implementar junto de diferentes populações, especialmente junto de populações envolvidas em Educação Especial. Apesar da importância das competências de identificação e diferenciação emocional para o funcionamento emocional adaptativo, a disponibilidade de instrumentos de avaliação destas dimensões é extremamente reduzida. O objectivo deste estudo foi desenvolver e avaliar as características psicométricas do Inventário de Identificação e Diferenciação Emocional, um instrumento de avaliação da capacidade de identificar e diferenciar emoções junto de crianças em idade escolar e pré-adolescentes. Os resultados revelam uma estrutura de 3 factores (Valência Neutra, Valência Negativa e Valência Positiva) com valores de consistência interna superiores a .80 (excepto na escala composta por itens de valência positiva). Este estudo sugere que este instrumento é adequado para a avaliação da capacidade de identificação e diferenciação emocional e pode ser particularmente útil para a avaliação das competências de identificação e diferenciação emocional em crianças em idade escolar. Futuros estudos deverão avaliar a estrutura factorial, bem como os indicadores de validade e de fidelidade, em outras populações, incluindo crianças com necessidades educativas especiais.

Palavras-chave: Inventário; Emoções; Diferenciação; Identificação; Características psicométricas; Necessidades educativas especiais; défice cognitivo.

Abstract: The existence of assessment instruments of several domains of the children's social-emotional functioning is crucial for research and practice of social and emotional skills promotion. The assessment of the acquired skills allows for a differential selection of the strategies to implement with different populations, especially with children enrolled in special education children. Skills of emotional identification and emotional differentiation are core dimensions of the emotional functioning and its promotion in educational settings (which includes its evaluation) is highly relevant. In spite of that, the availability of these type of instruments is extremely reduced. The aim of this study was to develop and to evaluate the psychometric properties of the Inventário de Identificação e Diferenciação Emocional / Emotional Identification and Differentiation Inventory, an instrument for the assessment of emotional identification and differentiation skills in school children, especially in children enrolled in Special Education. Results revealed a 3 factors structure (Neutral Valence, Negative Valence and Positive Valence), with internal consistency values superior to .80 (except for the Positive Valence scale). This study suggests that this is a valid instrument for the emotional identification and differentiation skills assessment

in school children. Future studies should test this factorial structure, and other validity and fidelity indicators in other population, including children with learning disabilities.

Key-words: Inventory; Emotions; Emotional identification; Emotional differentiation; Psychometric properties; Special Education.

Introdução

Existe um crescente corpo de evidências acerca da influência que as emoções exercem ao nível de processos como a cognição, percepção e acção (e.g., Damásio, 1994, 1998). As competências emocionais são factores de protecção para um conjunto de condições, incluindo problemas comportamentais (e.g., Brotman et al., 2005; Webster-Stratton, Reid, & Stoolmiller, 2008) ou perturbações psicopatológicas (e.g., Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2001). Para além disso, as competências emocionais estão positivamente correlacionadas com trajetórias adaptativas, nomeadamente ao nível da adopção de comportamentos sociais adaptativos (Izard et al., 2001) e do desempenho académico (e.g., Howse, Calkins, Anastopoulos, Keane, & Sheldon, 2003; Izard et al., 2001; Trentacosta & Izard, 2007).

A relevância das competências emocionais para o desenvolvimento e funcionamento dos indivíduos tem justificado que vários autores enfatizem a necessidade de estas evidências serem incluídas, de uma forma intencional, na prática profissional de várias disciplinas científicas, nomeadamente ao nível das intervenções preventivas. Um exemplo de uma sistematização das evidências da investigação ao nível das competências emocionais e da sua operacionalização em intervenções preventivas foi sugerida por Izard (2002), que apresenta sete princípios básicos de integração das evidências da investigação relacionadas com as competências emocionais nas intervenções preventivas:

- 1) A activação e utilização de emoções positivas aumentam a sociabilidade, bem-estar pessoal e comportamentos construtivos;
- 2) As emoções negativas influenciam a aprendizagem e a memória, e determinadas emoções negativas promovem o desenvolvimento de empatia e comportamento pro-social;
- 3) A expressão de emoções modelada medeia a utilização de emoções;
- 4) Emoções activadas ou mantidas por processos diferentes requerem técnicas de regulação diferentes;
- 5) Existem relações entre padrões de emoções, traços de personalidade e comportamentos;
- 6) A comunicação emocional precoce previne a privação emocional e sistemas emocionais disfuncionais;
- 7) O desenvolvimento otimizado beneficia de estratégias que promovam a ligação entre os sistemas cognitivo e emocional.

Se os benefícios das competências emocionais no funcionamento dos indivíduos têm vindo a obter um crescente consenso entre investigadores, a definição do constructo de competências emocionais continua a ser alvo de debate. Na verdade, dependendo do quadro conceptual de que derivam, existem na actualidade três constructos que, apesar de apresentarem especificidades, são frequentemente utilizados na referência às competências emocionais. De seguida, apresentam-se, sucintamente, três dos constructos concorrentes mais relevantes: a) Competência Emocional, que deriva de uma perspectiva desenvolvimental e funcional (Saarni, 1990); b) Inteligência Emocional, derivado da perspectiva mais clássica de capacidade/inteligência (Salovey & Mayer, 1990) e; c) Aprendizagem Sócio-Emocional, uma perspectiva interaccionista da aprendizagem (e.g., Coryn, Spybrook, Evergreen, & Blinkiewicz, 2009).

Competência Emocional

Competências emocionais referem-se às capacidades que são necessárias para dar resposta às exigências do contexto social imediato, ajudando o indivíduo a atingir os seus objectivos, a lidar com os desafios, e a reconhecer como a comunicação das emoções e a auto-apresentação afectam as relações (Buckley, Storino, & Saarni, 2003). A competência emocional inclui:

- 1) Consciência do estado emocional, incluindo a possibilidade de experienciar múltiplas emoções;
- 2) Capacidades para discernir as emoções dos outros;
- 3) Capacidade de utilizar o vocabulário de emoções e expressões de acordo com os níveis de desenvolvimento;
- 4) Capacidade para um envolvimento empático e simpático nas experiências emocionais dos outros;
- 5) Capacidade de perceber que nem sempre os estados emocionais internos correspondem à expressão exterior e que a expressão emocional causa impacto nos outros;
- 6) Capacidade para lidar adaptativamente com emoções aversivas ou dolorosas;
- 7) Consciência de que a estrutura ou natureza das relações é definida, em parte, tanto pelo grau de genuinidade emocional como pelo grau de reciprocidade ou simetria na relação;
- 8) Capacidade para a auto-eficácia emocional, isto é, a capacidade de controlar os estados emocionais (Saarni, 2000).

O trabalho de Saarni (1990) tem vindo a ser reconhecido como um dos contributos mais relevantes ao nível das competências emocionais. A sua perspectiva integra a perspectiva funcionalista (segundo a qual as respostas emocionais derivam na motivação e obtenção de objectivos por parte do

indivíduo) e o construtivismo social (que suporta a ideia de que a experiência emocional é afectada pelos estímulos contextuais, pela influência que estes exercem, entre outros, na interpretação da situação (Buckley et al., 2003).

Inteligência Emocional

Inteligência emocional refere-se à “capacidade para perceber, avaliar e expressar emoções; para aceder e ou gerar sentimentos quando facilitam o pensamento; para perceber emoções, conhecimento emocional e; para regular as emoções no sentido de promover o crescimento emocional e intelectual” (Caruso, Mayer, & Salovey, 2002, p.307). As capacidades e competências que compõem a Inteligência Emocional podem e devem ser agrupadas em quatro dimensões:

- 1) Identificação de Emoções;
- 2) Facilitação emocional do pensamento;
- 3) Compreensão de emoções;
- 4) Gestão das Emoções (Mayer & Salovey, 1997). Esta tipologia faz parte do Modelo dos quatro tipos de capacidades (em inglês, Four-Branch Ability Model) (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004).

Segundo Caruso e colaboradores (2002) a Identificação de Emoções compreende capacidades que permitem identificar sentimentos, expressar emoções com precisão e discernir entre expressões emocionais reais e falsas, simuladas. A Facilitação Emocional do Pensamento envolve a capacidade de usar as emoções para direccionar o foco atencional, gerar emoções que facilitem a tomada de decisão, usar as flutuações de humor para considerar diferentes pontos de vista e aproveitar diferentes emoções para potenciar abordagens diferentes na resolução de problemas. A Compreensão de Emoções engloba capacidades que permitem compreender emoções complexas, o seu encadeamento e relação entre as várias emoções, como as emoções transitam entre diversos estádios e reconhecer as causas das emoções. Por último, a Gestão das Emoções abarca capacidades que permitem que um indivíduo esteja ciente das emoções dos outros, perceba se uma emoção é típica e resolva questões emocionais sem ter de recorrer, por exemplo, à supressão (Caruso et al., 2002).

Aprendizagem Sócio-Emocional

A Aprendizagem Sócio-Emocional pode ser definida como a “capacidade para reconhecer e gerir emoções, resolver problemas eficazmente e estabelecer relações positivas com os outros” (Zins & Elias, 2006, p.1).

Aprendizagem Sócio-Emocional é o processo de aquisição e aplicação eficaz de conhecimentos, atitudes e competências necessárias para reconhecer

e gerir emoções; desenvolvimento de carinho e preocupação pelos outros; tomada de decisões responsáveis; estabelecimento de relações positivas e lidar competentemente com situações desafiantes (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2003). Existem várias competências centrais a este processo:

- 1) auto-consciência (identificação e reconhecimento das próprias emoções, reconhecimento dos seus pontos fortes e dos outros, sentimento de auto-eficácia e auto-confiança);
- 2) consciência social (empatia e respeito pelos outros);
- 3) tomada de decisão responsável (avaliação e reflexão, responsabilidade pessoal e ética);
- 4) Auto-controlo/auto-gestão (controlo de impulsos, gestão de stress, persistência, definição de objectivos e motivação);
- 5) Competências relacionais (cooperação, procura/oferta de ajuda e comunicação) (CASEL, 2003).

Tabela 1. Modelos e Componentes sobre competências emocionais

Modelo	Componentes			Tomada de Decisões responsável:
CASEL (2005)	Auto-Consciência:	Regular emoções para a gestão de stress e controlo de impulsos;	Consciência Social: Relação:	Considerar todos os factores relevantes (incluindo os sentimentos do próprio e dos outros, segurança, ética);
	Saber o que o outro está a sentir;	Motivar-se para superar os obstáculos;	Empatizar e perceber as perspectivas dos outros;	
	Avaliar com precisão os pontos fortes;	Definir e monitorizar os progressos com vista à obtenção dos objectivos pessoais e académicos.	Reconhecer as semelhanças e diferenças entre indivíduos e entre grupos.	Resistir a pressões sociais inadequadas;
	Sentimento de auto-confiança.			Gerar soluções alternativas e antecipar as consequências de cada uma delas;
				Escolher a melhor solução e monitorizar a implementação.

Saarni (2000)	<p>Consciência do estado emocional Perceber que se está a experienciar múltiplas emoções; Perceber que poderá não se estar consciente dos sentimentos devido a dinâmicas inconscientes ou atenção selectiva.</p>	<p>Capacidade para lidar adaptativamente com emoções aversivas ou perturbadoras Usar estratégias auto-regulatórias que melhorem a intensidade ou duração temporal de determinados estados emocionais.</p>	<p>Capacidade para um envolvimento empático e simpático nas experiências emocionais dos outros</p>	<p>Consciência de que a natureza das relações são definidas pela proximidade e simetria das relações Grau da proximidade emocional ou genuinidade da expressão; Grau de reciprocidade ou simetria.</p>	<p>Capacidade para perceber que um estado emocional interno nem sempre corresponde à expressão emocional Competência para perceber que o comportamento emocional-expressivo poderá ter impacto nos outros e ter isso em conta para a sua auto-apresentação. Capacidade para usar o vocabulário das emoções e expressões disponível na sua sub-cultura Adquirir os padrões culturais que ligam emoções aos papéis sociais.</p>
	<p>Capacidade para a Auto-Eficácia O indivíduo considera que está a sentir o que, em geral, quer sentir.</p>	<p>Capacidade para a Auto-Eficácia O indivíduo considera que está a sentir o que, em geral, quer sentir.</p>	<p>Capacidade para diferenciar as emoções dos outros Com base nas pistas situacionais e expressivas que têm algum consenso acerca do seu significado emocional.</p>		

	Percepção e expressão emocionais, capacidade para: Identificar emoções através dos seus estados físicos e psicológicos.	Facilitação emocional do pensamento, capacidade para: Gerar emoções que facilitem o julgamento e memória Capitalizar as mudanças de humor para apreciar múltiplos pontos de vista	Percepção e expressão emocionais, capacidade para: Identificar emoções nos outros.	Percepção e expressão emocionais, capacidade para: Express emotions and related needs accurately	Facilitação emocional do pensamento, capacidade para: Usar os estados emocionais para facilitar a resolução de problemas e potenciar a criatividade
Mayer Salovey Caruso (1997)	Compreensão emocional, capacidade para: Perceber as relações entre emoções; Perceber as causas e as consequências das emoções Perceber sentimentos complexos, mistura de emoções e estados contraditórios; Perceber as transições entre emoções.	Gestão emocional, capacidade para: Estar aberto aos sentimentos, positivos e negativos; Monitorizar e reflector sobre as emoções; Envolver-se, prolongar ou abandonar um determinado estado emocional; Gerir as emoções.	Compreensão emocional, capacidade para: [Ver a primeira coluna]	Gestão emocional, capacidade para: Gerir as emoções dos outros	

Nota. Adaptado de Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2007). Social and emotional learning successful school performance. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D., Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns*. New York: Oxford University Press e Saarni, C. (2000). The social context of emotional development. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd Ed., pp. 306-322). New York: The Guildford Press.

Apesar das diferentes perspectivas e diferentes capacidades consideradas importantes no desenvolvimento das competências sócio-emocionais, a Identificação e Diferenciação emocionais são dimensões comuns. No caso do constructo de Competência Social, e assumindo a perspectiva de Saarni (2000), as dimensões da identificação e da diferenciação emocional estão bem patentes nas 8 capacidades propostas, mas com grande ênfase nas duas primeiras:

- 1) Consciência do estado emocional, “incluindo a possibilidade de o indivíduo estar a experienciar múltiplas emoções, consciência de que se pode não ter completa consciência das próprias emoções devido a dinâmicas inconscientes ou desatenção selectiva;
- 2) capacidades de discernir as emoções dos outros, com base nas pistas situacionais e expressivas que apresentem algum grau de consenso quanto ao seu significado emocional (Saarni, 2000, p. 77).

Também para o modelo dos 4 tipos de capacidades (Caruso et al., 2002; Mayer et al., 2004; Mayer & Salovey, 1997), a identificação emocional tem um papel de destaque. É considerada pelos autores como uma dimensão preponderante pois está na base de todas as competências emocionais subsequentes. A identificação emocional distingue-se da diferenciação emocional pelo facto de a segunda se referir à compreensão das emoções, o que vai além da simples identificação da presença ou não de uma determinada emoção e se esta é positiva ou negativa. Identificação Emocional compreende capacidades como identificar sentimentos, expressar emoções com precisão e discernir entre expressões emocionais que são reais e as que são falsas, simuladas (Caruso et al., 2002). Por outro lado, a capacidade de perceber que tipo específico de emoção o indivíduo está a sentir, não apenas se é uma emoção positiva ou negativa, mas sim se é, por exemplo, tristeza, raiva ou culpa, no caso das emoções negativas e/ou alegria ou entusiasmo dentro das positivas, dá pelo nome de Diferenciação Emocional (Feldman Barret, Gross, Christensen, & Benvenuto, 2001).

Segundo Feldman Barret e colaboradores (2001), indivíduos com experiências emocionais mais diferenciadas, têm um maior conhecimento emocional das diversas emoções. Deste modo, o grau de identificação e diferenciação das emoções afectará a forma como o indivíduo percebe as causas da emoção que está a sentir e, conseqüentemente, a sua relação com o contexto, as sensações corporais esperadas e as acções que tomará (para aumentar ou reduzir a experiência emocional). Os mesmos autores reafirmam a importância da identificação e diferenciação das emoções para a regulação emocional, na medida em que conhecimentos de emoções discretas fornecem uma vasta quantidade de informações, formando um repertório comportamental para lidar com a experiência e a situação que a envolve, favorecendo assim a regulação emocional (idem).

As diversas competências emocionais, não sendo passíveis de serem alcançadas sem a identificação e a diferenciação emocional, ajudam os indivíduos a a) atingir os seus objectivos; b) lidar com os desafios; c) gerir a activação emocional que favoreça o envolvimento em estratégias eficazes de resolução de problemas; d) perceber o que os outros sentem e responder simpaticamente, se for o caso; e) perceber como a comunicação emocional e a auto-apresentação influenciam as relações (Buckley et al., 2003).

Internal Working Models

A teoria da vinculação (Bowlby, 1979) propõe que as representações acerca dos outros e do self, formadas a partir das interacções com as figuras de vinculação, influenciam as cognições, afecto e comportamentos em relações próximas. Estas representações, conhecidas como Internal Working Models, permitem que os indivíduos antecipem e compreendam o contexto em que se inserem, se envolvam em comportamentos de sobrevivência e estabeleçam o

sentimento de segurança (Pietromonaco & Feldman Barret, 2000). O conceito de Internal Working Models envolve três elementos:

- 1) conteúdo acerca das figuras de vinculação e do self;
- 2) estrutura que organiza as representações;
- 3) processo, o qual influencia que informação os indivíduos se interessam, como estes interpretam os acontecimentos com que se deparam e o que recordam posteriormente (Pietromonaco & Feldman Barret, 2000).

As representações acerca do self surgem da interacção com as figuras de vinculação, isto é, as crenças que estão na sua base são criadas a partir do que a criança considera ser mais valorizado pelos seus significativos (Cassidy, 2000). Por outro lado, as representações acerca dos outros incluem, entre outros, o grau de disponibilidade das figuras de vinculação percebido pela criança. Ao conjunto destas informações sobre o self e sobre os outros, dá-se o nome de conteúdo dos working models (Pietromonaco & Feldman Barret, 2000). Por sua vez, segundo vários autores, estes modelos organizam-se de uma forma hierárquica, desde modelos mais gerais (e.g., regras abstractas acerca dos relacionamentos de vinculação) até outros mais específicos (e.g., informações acerca de relações específicas), emergindo a ideia de estrutura dos working models (Bowlby, 1980; Main, Kaplan, & Cassidy, 1985).

Bowlby (1980) sugeriu que os working models acabam por funcionar de uma forma automática, isto é, activados a partir de determinados estímulos, servindo, principalmente, como um mecanismo de protecção. Desta forma, esta dinâmica, apelidada de processo dos working models, influencia a atenção, interpretação e memória dos indivíduos, actuando sobre as expectativas de cada indivíduo ao nível de situações interpessoais e na forma como lidará com as mesmas.

Estas ideias são particularmente importantes, na medida em que permitem perceber alguns dos comportamentos de crianças com menos competências emocionais, ajudando não só ao nível da conceptualização mas também da própria intervenção caso a caso. Uma criança com um tipo de vinculação insegura-evitante, tenderá a ter mais dificuldade em estreitar laços, pois desenvolve crenças do tipo “os outros rejeitam-me e criticam-me”, com implicações na interpretação das situações interpessoais do quotidiano.

A avaliação da identificação e diferenciação emocional nos contextos educativos

Face à importância que as competências emocionais têm no desenvolvimento das crianças e tendo em conta que estas passam uma grande parte do seu tempo na escola, vários autores têm defendido a necessidade de generalizar a promoção dessas competências nas instituições de ensino (Bear, Manning, & Izard, 2003; Buckley et al., 2003; Pahl & Barret, 2007).

Apesar da importância da promoção das competências emocionais nas escolas, os instrumentos de avaliação da experiência emocional são, tendencialmente, derivados de constructos eminentemente clínicos e orientados para objectivos, também eles, clínicos e experimentais. Para além disso, os programas de promoção dessas competências são avaliados de uma forma compósita, isto é, através da avaliação de constructos heterogéneos (Tabela 2).

Tabela 2. Instrumentos utilizados na avaliação da identificação e diferenciação emocional

Instrumento	Escalas	Idades
Emotion Regulation Checklist (ERC; Shields & Cicchetti, 1997)	1) Regulação Emocional 2) Labilidade/Negativismo	Crianças em idade escolar
Assessment of Children's Emotion Skills (ACES; Schultz & Izard, 1998)	1) Expressões Faciais 2) Situações Sociais 3) Comportamentos Sociais	Crianças
The Emotion Expression Scale for Children (EESC; Penza-Clive & Zeman, 2002)	1) Fraca Consciência 2) Relutância Expressiva	Crianças

O Emotion Regulation Checklist (ERC; Shields & Cicchetti, 1997) é um questionário formado por 24 itens que avalia os comportamentos afectivos, composto por duas escalas: 1) Negativismo e 2) Regulação emocional. A resposta a cada item é dada através de uma escala do tipo Likert com 4 hipóteses de resposta (de "nunca" até "quase sempre"), permitindo perceber quantas vezes a criança exibe certos comportamentos. Apresenta uma consistência interna de .96 para a escala "Negativismo" e .83 para a escala "Regulação Emocional". É dirigido a crianças em idade escolar, mas deve ser preenchido por adultos muito próximos das crianças (e.g., Pais, Professores).

O Assessment of Children's Emotion Skills (ACES; Schultz & Izard, 1998) avalia o Conhecimento Emocional das crianças, sendo composto por 3 sub-escalas: 1) Expressões Faciais; 2) Situações Sociais e 3) Comportamentos Sociais. A sua fidelidade (internal reliability) é de .71. A sub-escala Expressões Faciais avalia a capacidade para compreender emoções a partir das expressões faciais de outras crianças. São mostradas fotografias de crianças que apresentam emoções, e a criança que responde deve nomear que emoção está presente em cada fotografia. As escalas de Situações Sociais e Comportamentos Sociais são constituídas cartões que descrevem situações ou comportamentos relacionados com emoções. O examinador lê cada um dos cartões e a criança deverá referir qual a emoção subjacente a cada situação ou comportamento.

O The Emotion Expression Scale for Children (EESC; Penza-Clive & Zeman, 2002) é um questionário composto por 16 itens de resposta tipo Likert com 5 opções (de "Não é verdade de forma alguma" até "Extremamente verdadeiro". Avalia

défices ao nível da expressão de emoções, que se dividem em duas sub-escalas: 1) Fraca consciência e 2) Relutância expressiva, as quais apresentam uma fidelidade de .83 e .81, respectivamente.

A generalização da promoção das competências de reconhecimento emocional nas práticas educativas requer a assumpção de competências específicas, nomeadamente a identificação e a diferenciação emocionais. Esta concepção está ecologicamente mais adequada à realidade das práticas educativas, às estratégias de ensino-aprendizagem que acontecem nas rotinas diárias, aos agentes envolvidos neste processo (essencialmente professores) e aos instrumentos utilizados (Buckley et al., 2003). Dada a necessidade e importância de ser feita a avaliação da eficácia da promoção de competências específicas, a avaliação das competências de identificação e diferenciação emocional, promovidas pelas práticas diárias de aprendizagem (e.g., através de textos de leitura, exercícios de manuais), requer instrumentos adequados à realidade educativa. A identificação apresenta-se como um componente importante nas experiências emocionais, merecendo atenção enquanto processo de interesse próprio e não apenas como um processo de segunda ordem. Esta operacionalização contribuirá para uma melhor compreensão de cada um dos processos envolvidos, nomeadamente, do reconhecimento. Este instrumento permitirá avaliar a eficácia das estratégias pedagógicas diárias no desenvolvimento destas competências.

A explicação do processo de correspondência entre estímulo (e.g., situação, comportamento) e estado emocional (do ponto de vista de quem reconhece) não tem sido explorada com detalhe pelas diferentes teorias. A compreensão destes processos tem grandes implicações nas estratégias de promoção, nas construções de estímulos (e.g., materiais), bem como nas estratégias educativas, permitindo definir a) que estratégias e materiais são eficazes; b) as necessidades de intervenção; c) as necessidades de promoção e; d) características dos estímulos/instrumentos para diferentes indivíduos.

A mesma actividade (por exemplo, ler um texto) pode promover o desenvolvimento de diferentes competências (simbolização linguística, simbolização de significado emocional, etc.). Trata-se de o mesmo processo (simbolização) pelo que não faz sentido que os educadores se restrinjam à simbolização linguística e não aproveitem a oportunidade para o desenvolvimento da simbolização emocional, pois a escola assume aqui um papel importante no desenvolvimento destas competências.

A promoção de competências emocionais em de sala de aula, por parte dos professores, é não só possível como desejável (Moreira et al., 2010). Uma maior efectivação da generalização da promoção de competências emocionais em contexto de sala de aula beneficiará de uma integração entre os processos de descrição das competências (diagnóstico de necessidades), a promoção das competências (intervenções em contexto de sala de aula) e de avaliação do impacto das intervenções (avaliação da eficácia das intervenções). De facto, a integração da promoção das competências emocionais nas rotinas diárias das escolas requer que

os processos de descrição/diagnóstico, de intervenção e de avaliação da eficácia estejam operacionalizados e sistematizados, de forma a favorecer a integração destes vários elementos. Para isso, é fundamental que os agentes educativos se sintam competentes nos vários elementos do processo, já que isso potenciará uma compreensão holística do processo e da importância dos vários elementos (diagnóstico, intervenção e avaliação da eficácia) estarem integrados e, por conseguinte, existir um maior envolvimento dos educadores em cada um dos elementos deste processo.

Avaliação das competências de identificação e de diferenciação emocional em crianças com défices cognitivos

Recentemente tem aumentado o interesse por parte dos investigadores pela promoção das competências emocionais entre indivíduos com défices cognitivos (e.g., défice cognitivo). Uma questão central na promoção de competências emocionais é a compreensão do grau de compreensão que as crianças já têm de elementos do funcionamento emocional. A compreensão das diferenças entre indivíduos, ao nível da compreensão dos estados emocionais em experiências concretas, é fundamental para o planeamento diferencial das intervenções adaptadas ao nível cognitivo dos indivíduos. Contudo, a maior parte das intervenções partem do falso pressuposto da equivalência das competências das crianças ao nível de diferentes componentes da experiência emocional. Crianças com défices cognitivos estão particularmente em risco para experienciarem múltiplas dificuldades ao nível da saúde mental, incluindo o bem-estar subjectivo (Sheehy & Nind, 2005; Wilson, Armstrong, Furrie, & Walcot, 2009). Este facto tem reforçado a necessidade da promoção de competências sociais e emocionais em crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente em crianças com défices cognitivos (Bryan, Burstein, & Ergul, 2004; Elksnin & Elksnin, 2004). Uma das características prevalentes em crianças com défices cognitivos é um desenvolvimento deficitário ao nível da identificação, diferenciação e regulação emocional sua e dos outros (Stone & LaGreca, 1983), o que tem impacto no ajustamento emocional e social destes indivíduos (Kavale & Forness, 1996; Martínez & Semrud-Clikeman, 2004).

A eficácia dos programas de promoção de competências sociais e emocionais depende, entre outros factores, da correspondência entre a complexidade das tarefas e as competências das crianças. Particularmente em crianças com défices cognitivos, a eficácia das intervenções depende do grau de compreensão que elas têm, quer dos conceitos trabalhados, quer das estratégias propostas. A avaliação das competências adquiridas (ou do nível de identificação e de diferenciação em crianças com défice cognitivo) requer instrumentos de avaliação com características específicas e adaptadas ao nível desenvolvimental destas crianças. Esta consciência tem inspirado, nos últimos anos, diversos autores a desenvolver instrumentos de avaliação adequados a crianças com dificuldades de aprendizagem (incluindo

défice cognitivo), quer entrevistas (e.g., Lewis & Porter, 2004), quer escalas de medida (e.g., Cummins & Lau, 2005). A determinação do nível de competências de identificação e de diferenciação emocional em populações com défices cognitivos inclui a) a identificação de estados emocionais a partir do relato de situações, b) a identificação congruente de estados emocionais com as características das situações relatadas, e c) a identificação de estados emocionais a partir da inferência que fazem em situações em que o estado emocional não é relatado de forma evidente. Estes três componentes são básicos nos processos de identificação e diferenciação emocional e essenciais ao funcionamento interpessoal adaptativo, por favorecerem a compreensão que o indivíduo tem das experiências emocionais dos outros e, portanto, a compreensão da perspectiva dos outros.

Objectivo do estudo

Tem vindo a ser aplicado um grande esforço para desenvolver e avaliar instrumentos de promoção de competências emocionais a nível internacional (e.g., Carter, Briggs-Gowan, & Davis, 2004) bem como a nível nacional (e.g., Moreira, 2009). Similarmente, a efectivação da integração da promoção de competências emocionais beneficiará do desenvolvimento de instrumentos de avaliação de competências emocionais que, simultaneamente: a) sejam de aplicação compatível com as tarefas e rotinas de sala de aula; b) a relação do seu uso com o processo de promoção de competências emocionais seja relativamente clara e explícita (ex. semelhança entre os processos de promoção e de avaliação); e c) que tenham características psicométricas adequadas. Apesar disto, o desenvolvimento e avaliação das características psicométricas de instrumentos de avaliação de competências de identificação e diferenciação emocional em crianças em contexto escolar - principalmente em crianças com défices cognitivos - tem sido negligenciada.

O objectivo deste estudo foi desenvolver e avaliar as características psicométricas de um instrumento de avaliação das competências de identificação e de diferenciação emocional para crianças em idade escolar e pré-adolescentes, que seja também adequado para a avaliação destas competências em crianças com necessidades educativas especiais.

Metodologia

Participantes

Participaram neste estudo 1805 crianças, com idades entre os 6 e os 11 anos ($M = 7.41$; $DP = .668$), 898 (49.8%) do sexo masculino e 907 (50.2%) do sexo feminino. 1612 (89.3%) dos alunos pertenciam a escolas públicas e 193 (10.7%) a escolas privadas (Tabela 3).

Tabela 3. Descrição das características sócio-demográficas da amostra (Idade Género, Nível de Ensino e Tipo de Instituição)

		n (%)
Idades	6	64 (3.5%)
	7	1025 (56.8%)
	8	646 (35.8%)
	9	51 (2.8%)
	10	15 (.8%)
Género	M	898 (49.8%)
	F	907 (50.2%)
Nível de Ensino	1	64 (3.5%)
	2	1025 (56.8%)
	3	646 (35.8%)
	4	80 (3.8%)
Instituição	Pública	1612 (89.3%)
	Privada	193 (10.7%)

Instrumento

O Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos (IIES) é um inventário de auto-relato que avalia a capacidade das crianças identificarem e diferenciarem emoções, a partir de situações da experiência quotidiana, composto por 15 itens cujas respostas são dicotómicas e abertas (“Há sentimento?” – “Sim” ou “Não”; “Qual?”). As respostas obtidas são agrupadas em 4 grupos (1 = Ausência de emoção/sentimento; 2 = incongruente; 3 = congruente e; 4 = consensual) e distribuem-se por 3 escalas: a) Valência Neutra – escala composta por itens de situações que não estão associadas a qualquer tipo de experiência emocional; b) Valência Negativa – composta por itens que descrevem situações normalmente associadas à experiência de emoções de tonalidade negativa e; c) Valência Positiva – composta por itens que descrevem situações normalmente associadas à experiência de emoções de tonalidade positiva.

As escalas de valência positiva e negativa permitirão avaliar o grau de identificação e diferenciação emocional das crianças (e.g., Valência Positiva – O Renato começou aos pulos e a gritar quando a sua equipa marcou golo; Valência Negativa – O Fábio está a fazer beicinho). Por outro lado, a escala de valência neutra, permitirá avaliar as representações que a criança faz de situações que, aparentemente, não apresentam qualquer simbolismo emocional (e.g., O Nuno

está a pintar o caderno de desenhos com muitas cores), com base no pressuposto dos Internal Working Models (Bowlby, 1980) referido anteriormente.

Procedimentos

Os dados foram recolhidos junto de crianças de escolas portuguesas. Após consentimento dos pais, as crianças foram agrupadas em pequenos grupos de cinco e um investigador distribuiu o questionário às crianças destes pequenos grupos.

Os dados recolhidos foram submetidos a várias análises estatísticas com o objectivo de estudar as propriedades psicométricas do instrumento, bem como a sua validade e fidelidade. A análise factorial exploratória dos componentes principais foi feita através do método de rotação Promax. Após estes procedimentos, foram efectuados os cálculos de fidelidade das escalas que resultaram da análise factorial.

Resultados

Os dados foram sujeitos a uma análise factorial, pelo método de análise em componentes principais (ACP). Em primeiro lugar foi calculada uma matriz de correlação dos itens. Foi igualmente aplicado o teste de esfericidade de Bartlett e calculada a medida de Kaiser-Meyer-Olkin, sendo os seus valores respectivamente de 8369.948 ($p \leq .000$) e .881 revelando-se assim adequado um modelo factorial.

Em segundo lugar, de modo a proceder à extracção de factores, foram considerados os valores próprios, as percentagens da variância explicadas por cada factor e a variância acumulada após cada factor. Verificou-se que três factores agrupam a totalidade dos itens, explicando 54,98% da variância.

Tabela 4. Análise Factorial do Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos (com rotação *Promax*)

Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3
O Sérgio está a tomar banho, depois vai lavar os dentes e vai para a cama	.800	.318	.074
A Isabel está a fazer o lanche	.756	.346	.046
O Bruno está sentado no sofá a ver televisão	.752	.125	.027
O Nuno está a pintar o caderno de desenhos com muitas cores	.747	.145	.021
A Cláudia foi ao jardim zoológico ver os animais	.729	.078	-.057
O Rui está a correr à volta do jardim	.712	.182	.043
O Júlio não foi brincar para a rua enquanto chovia	.547	-.135	-.013
O Fábio está a fazer beicinho	.155	.819	.296
O pai do Henrique não lhe deu o que ele queria	.202	.818	.270
A Célia está sozinha enquanto os amigos estão a brincar, está a pensar que são uns parvos	.081	.804	.295
A Manuela não gosta de ver a mãe brincar com o bebé	.232	.730	.294
Os amigos da Beatriz fizeram-lhe uma festa de aniversário surpresa e ela até ficou sem saber o que pensar	.047	.311	.702
O Renato começou aos pulos e a gritar quando a sua equipa marcou golo	.000	.447	.656
A Lílina mostrou a toda a gente o prémio que ganhou	-.083	.366	.648
A Rita gosta muito dos pais	.092	.010	.619

Em seguida foi aplicado o procedimento de rotação *Promax* para extracção dos dos factores. Para isso foi calculado o coeficiente alpha de Cronbach de cada um dos grupos de itens que se agregam factorialmente (Tabela 4). Foi também calculado o mesmo coeficiente em função da retirada de cada um dos itens de cada grupo e o valor da correlação de cada item com o total do grupo a que este pertence (Tabela 5). Os resultados do coeficiente do alpha de Cronbach são de .85 para o factor 1 (Valência Neutra), .82 para o factor 2 (Valência Negativa) e .57 para o factor 3 (Valência Positiva).

Tabela 5. Correlações dos Itens com o Total das Escalas e Valor de Alpha sem o Item

Escala	Nº do item	Correlação do Item com o total da escala	Alpha sem o item
Valência Neutra ($\alpha = .85$)	2	.596	.824
	3	.411	.852
	5	.700	.809
	8	.634	.818
	9	.648	.816
	11	.610	.822
	15	.633	.819
Valência Negativa ($\alpha = .82$)	10	.680	.760
	12	.677	.762
	13	.583	.804
	14	.644	.777
Valência Positiva ($\alpha = .57$)	1	.218	.592
	4	.401	.466
	6	.412	.440
	7	.389	.461

Tendo em consideração os resultados, procedeu-se à construção das Escalas. Escala 1: Item 2 – O Rui está a correr à volta do jardim; Item 3 – O Júlio não foi brincar para a rua enquanto chovia; Item 5 – O Sérgio está a tomar banho, depois vai lavar os dentes e vai para a cama; Item 8 – O Nuno está a pintar o caderno de desenhos com muitas cores; Item 9 – A Isabel está a fazer o lanche; Item 11 – A Cláudia foi ao jardim zoológico ver os animais; Item 15 – O Bruno está sentado no sofá a ver televisão. Escala 2: Item 10 – O Fábio está a fazer beicinho; Item 12 – O pai do Henrique não lhe deu o que ele queria; Item 13 – A Manuela não gosta de ver a mãe brincar com o bebé; Item 14 – A Célia está sozinha enquanto os amigos estão a brincar, está a pensar que são uns parvos. Escala 3: Item 1 – A Rita gosta muito dos pais; Item 4 – Os amigos da Beatriz fizeram-lhe uma festa de aniversário surpresa e ela até ficou sem saber o que pensar; Item 6 – O Renato começou aos pulos e a gritar quando a sua equipa marcou golo; Item 7 – A Liliana mostrou a toda a gente o prémio que ganhou.

Discussão

Este estudo tinha como objectivo desenvolver e avaliar as características psicométricas do Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos – IIES.

Os resultados sugerem uma estrutura de 3 factores que correspondem a três escalas.

A análise da Consistência Interna das escalas demonstrou que as escalas com itens de valência neutra, valência negativa e valência positiva, apresentam valores de alpha de Cronbach, .85; .82 e .57 respectivamente. Estes valores fornecem validação empírica para a utilização de uma escala composta por estímulos neutros e por uma escala cujos itens estão relacionados com uma resposta emocional de tonalidade negativa.

Por outro lado, a escala cujos itens estão relacionados com respostas emocionais de tonalidade positiva apresenta um valor de alpha baixo, este facto poderá estar relacionado com o facto de as crianças possuírem um vocabulário mais limitado para definir emoções e sentimentos positivos, muitas vezes apenas conhecendo “alegre” e “contente”.

Os resultados obtidos neste primeiro estudo acerca das propriedades psicométricas do IIES sugerem que se trata de um instrumento com características psicométricas aceitáveis. Trata-se de um instrumento adequado para a avaliação da capacidade de identificação e diferenciação emocional em crianças em idade escolar e pré-adolescentes em contextos educativos.

O IIES é um instrumento de auto-relato que pode ser administrado individual ou colectivamente, em diferentes contextos, nomeadamente o escolar. O tempo de administração, embora possa variar relativamente à idade e grau de ensino frequentado pela criança, é geralmente curto.

Futuros estudos deverão incluir a avaliação das características psicométricas junto de outras populações, nomeadamente populações com necessidades educativas especiais (e.g. défice cognitivo), populações clínicas e minorias étnicas. Para além disso, é desejável que futuros estudos façam análises confirmatórias que permitam testar o modelo de três factores encontrado neste estudo. Por último, será relevante a uma compreensão mais aprofundada das razões da consistência interna da escala de valência positiva.

Cotação

A cotação da versão original e que foi testada neste estudo implicava que o psicólogo fizesse uma codificação das respostas de raiz, sem ter nenhum suporte. A experiência com a cotação da versão original, levou-nos a pensar numa forma de cotação mais uso mais fácil, e de uso mais amigável. Dessa forma, optámos por fazer uma categorização das respostas possíveis. Apresenta-se, por isso, uma proposta de coração da resposta das crianças. Consideramos que esta proposta tem 3 vantagens: a) favorece uma cotação mais fácil por parte do psicólogo, já que apenas tem de fazer corresponder as respostas das crianças a uma grelha pré-determinada; b) favorece a diminuição da variabilidade inerente

ao processo subjectivo de cotação das respostas por diferentes avaliadores que podem ter, também eles, diferentes competências ao nível das competências de identificação e diferenciação emocional, e; c) favorece uma solução mais sensível às diferenças inter-individuais ao nível não apenas da identificação, mas também da diferenciação emocional. Desta forma, cada resposta pode ser classificada em termos de a) correspondência entre a existência de “sinais” de determinado estado emocional e a sua identificação por parte da criança, e; b) a correspondência que a criança deve fazer entre esses sinais e as respostas emocionais de que são típicos. Tendo por base a estrutura factorial do instrumento obtida (3 escalas: 1 - Valência Positiva; 2 - Valência Neutra, e; 3- Valência Negativa) e os objectivos que serve (avaliar as competências de identificação e diferenciação emocional), foi criada uma forma de cotação mais amigável do ponto de vista do utilizador.

Os procedimentos de cotação encontram-se pormenorizadamente descritos em Anexo.

Referências

- BBear, G. C., Manning, M. A., & Izard, C. E. (2003). Responsible behavior: The importance of social cognition and emotion. *School Psychology Quarterly, 18*, 140-157.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3. Loss: Sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Brotman, L. M., Gouley, K. K., Chesir-Teran, D., Dennis, T., Klein, R. G., & Shrout, P. (2005). Prevention for preschoolers at high risk for conduct problems: Immediate outcomes on parenting practices and child social competence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 34*, 724-734.
- Bryan, T., Burstein, K. & Ergul, C.(2004). The social-emotional side of learning disabilities: A science-based presentation of the state of the art. *Learning Disability Quarterly, 27*, 45-51.
- Buckley, M., Storino, M., & Saarni, C. (2003). Promoting emotional competence in children and adolescents: Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly, 18*, 177-191.
- Carter, A., Briggs-Gowan, M., & Davis, N. O. (2004). Assessment of young children's social-emotional development and psychopathology: recent advances and recommendations for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 109-134.
- Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment, 79*, 306-320.
- Cassidy, J. (2000). Adult romantic attachments: A developmental perspective on individual differences. *Review of General Psychology, 4*, 111-131.

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2003). *Safe and sound: And educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago: Author.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2005). *Safe and sound: And educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs, Illinois edition*. Chicago, IL: Author.
- Coryn, C. L. S., Spybrook, J. K., Evergreen, S. D. H., & Blinkiewicz, M. (2009). Development and evaluation of the social-emotional learning scale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 27*, 283-295.
- Cummins, R.A. & Lau, A.L.D. (2005). *Personal Wellbeing Index - Intellectual Disability*. School of Psychology, Deakin University.
- Damáσιο, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam.
- Damáσιο, A. R. (1998). Emotion in the perspective of an integrated nervous system. *Brain Research Reviews, 26*, 83-86.
- Elksnin, L.K. & Elksnin, N. (2004). The social-emotional side of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 27*, 3-8.
- Feldman Barret, L., Gross, J., Christensen, T. C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: The relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion, 15*, 713-724.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment, 4*, 1-62.
- Howse, R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P., & Sheldon, T. L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development, 14*, 101-119.
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin, 128*, 796-824.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A. J., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science, 12*, 18-23.
- Kavale, K.A. & Forness, S.R. (1996). Social skills deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 3, 226-237.
- Lewis, A. & Porter, J. (2004). Interviewing children and young people with learning disabilities: Guidelines for researchers and multi-professional practice. *British Journal of Learning Disabilities, 32*, 1-7.
- Main, M., Kaplan, K., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50*(1-2, Serial No. 209)
- Martínez, R.S. & Semrud-Clikeman, M. (2004). Emotional adjustment and school functioning of ourf adolescents with multiple versus single learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 37*, 411-420.

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 30, 197-209.
- Moreira, P. (2009). *Emoções e sentimentos ilustrados*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, P.; Crusellas, L.; Sá, I.; Gomes, P. & Matias, C. (2010). Evaluation of a manual-based programme for the promotion of social and emotional skills in elementary school children: Results from a 4 year study in Portugal. *Health Promotion International*, 25(3), 309-317. DOI:10.1093/heapro/daq029
- Moreira, P., Pinheiro, A., Gomes, P., Cotter, M.J. & Ferreira, R (2013). Teachers' perceptions of schooling socio-emotional needs inventory - development and validation studies. *Psychology/Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(1)
- Pahl, K. M., & Barret, P. M. (2007). The development of social-emotional competence in preschool-aged children: An introduction to the fun friends program. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 17, 81-90.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. T., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Penza-Clyve, S., & Zeman, J. (2002). Initial validation of Emotion Expression Scale for Children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31, 540-547.
- Pietromonaco, P. R., & Feldman Barret, L. (2000). The internal working models concept: What do we really know about the self in relation to others? *Review of General Psychology*, 4, 155-175.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence. In R. A. Thompson (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 36. Socioemotional development* (pp. 115-161). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.
- Saarni, C. (2000). The social context of emotional development. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd Ed., pp. 306-322). New York: The Guildford Press.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Schultz, D., & Izard, C. E. (1998). *Assessment of Children's Emotion Skills (ACES)*. Newark, DE: University of Delaware.
- Sheehy, K. & Nind, M. (2005). Emotional well-being for all: Mental health and people with profound and multiple learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 33, 34-38.

- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion Regulation in school-aged Children: The development of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33, 906-916.
- Stone, W.L. & LaGreca, A.M. (1983). Comprehension of non-verbal communication: A reexamination of the social competencies of learning-disabled children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12, 505-518
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7, 77-88.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Stoolmiller, M. (2008). Treating children with early-conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33, 105-124.
- Wilson, A.M., Armstrong, C.D., Furrie, A., & Walcot, E. (2009). The mental health of Canadians with self-reported learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 24-40.
- Zins, J. E., & Elias, M. E. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Mlinke (Eds.), *Children's needs III* (pp. 1-13). National Association of School Psychologists.
- Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2007). Social and emotional learning successful school performance. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D., Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns*. New York: Oxford University Press.

Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos

Nome : _____

Idade: _____

Sexo: F M

Ano de Escolaridade: _____

Neste inventário vais encontrar um conjunto de situações que jovens da tua idade costumam viver. Em algumas situações, é fácil, para quem está a observar, perceber o que os jovens estão a sentir (por exemplo, se estão a sentir emoções ou sentimentos agradáveis ou desagradáveis). Em algumas situações, percebemos o que as pessoas estão a sentir a partir de sinais que nos dão acerca do que estão a sentir (por exemplo, o que dizem, o que fazem e como fazem). Ora vê os seguintes exemplos:

O João encontrou o seu cão que estava perdido. Então, pegou nele ao colo, abraçou-o e deu-lhe beijinhos.

Neste caso, percebemos que o João ficou contente por encontrar o cão, porque pegou nele ao colo e deu-lhe muitos beijinhos.

Noutras situações, não é visível o que o personagem está a sentir, por exemplo:

O Paulo está a escrever uma história.

Neste caso, não é claro que o Paulo está a sentir enquanto escreve a história.

De seguida, encontrarás algumas situações em que é visível o que os personagens estão a sentir e outras em que não é. Por isso, pedimos-te que, se consideras que é visível (a partir do que ele diz e do que ele faz), digas todas as emoções que achas que o personagem pode estar a sentir. Nos casos em que não é visível, no lugar onde se escrevem as emoções, escreve “Nenhuma”.

Vê o Exemplo:

SITUAÇÃO	Emoções/Sentimentos
O João encontrou o seu cão que estava perdido. Então, pegou nele ao colo, abraçou-o e deu-lhe beijinhos.	Alegria, Contentamento, Satisfação, Euforia, Alívio
O Paulo está a escrever uma história.	Nenhuma

Agora, que já sabes como funciona, estás preparado?
Se tiveres alguma dúvida deves colocá-la antes de iniciares.

Vamos então começar. Boa sorte!

SITUAÇÃO	Emoções/Sentimentos
1 - A Rita gosta muito dos pais.	
2 - O Rui está a correr à volta do jardim	
3 - O Júlio não foi brincar para a rua enquanto chovia	
4 - Os amigos da Beatriz fizeram-lhe uma festa de aniversário surpresa e ela até ficou sem saber o que pensar.	
5 - O Sérgio está a tomar banho, depois vai lavar os dentes e vai para a cama	
6 - O Renato começou aos pulos e a gritar quando a sua equipa marcou golo	
7 - A Liliana mostrou a toda a gente o prémio que ganhou	
8 - O Nuno está a pintar o caderno de desenhos com muitas cores	
9 - A Isabel está a fazer o lanche	
10 - O Fábio está a fazer beicinho	
11 - A Cláudia foi ao jardim zoológico ver os animais	
12 - O pai do Henrique não lhe deu o que ele queria	
13 - A Manuela não gosta de ver a mãe brincar com o bebé	
14 - A Célia está sozinha enquanto os amigos estão a brincar, está a pensar que são uns parvos	
15 - O Bruno está sentado no sofá a ver televisão	

ANEXO

Cotação do Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos

A cotação das respostas dadas pela criança a cada item do Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos carece da interpretação do avaliador. Desta forma, este anexo fornece um conjunto de princípios a serem seguidos pelos técnicos que aplicarem o instrumento.

Escala de Valência Neutra

Para o caso dos itens em que **não está explícito** o que os personagens estão a sentir, a partir dos sinais apresentados (Valência Neutra), a cotação deve ser realizada da seguinte forma:

- 0 (Zero) pontos quando a criança refere que existem emoções/sentimentos;
- 1 (Um) ponto quando a criança refere que não existem emoções/sentimentos;

Escalas de Valência Positiva e Valência Negativa

Para o caso dos itens em **que está explícito** o que os personagens estão a sentir, a partir dos sinais apresentados (Escalas: Valência Positiva e Valência Negativa), as respostas podem assumir valores entre 0 (Zero) e 4 (Quatro), segundo o seguinte:

- 0 (Zero) pontos quando a criança não refere qualquer emoção/sentimento;
- 1 (Um) ponto quando a criança refere uma emoção/sentimento congruente com a situação;
- 2 (Dois) pontos quando a criança refere duas emoções/sentimentos congruentes com a situação;
- 3 (Três) pontos quando a criança refere três emoções/sentimentos congruentes com a situação.
- 4 (Quatro) pontos quando a criança refere quatro, ou mais, emoções/sentimentos congruentes com a situação

Assim, em cada item das escalas de Valência Positiva e de Valência Negativa, o avaliador deve considerar como emoções congruentes com o que o personagem está a sentir, a partir dos sinais apresentados:

1 - A Rita gosta muito dos pais.

Neste item devem ser consideradas como congruentes as seguintes emoções:

- Emoções da Família do Amor (ex: Amor, Afeição, Adoração, Afinidade, Estima, Ternura).

4 - Os amigos da Beatriz fizeram-lhe uma festa de aniversário surpresa e ela até ficou sem saber o que pensar.

Neste item devem ser consideradas como congruentes as seguintes emoções:

- Emoções da família da Surpresa (ex: Surpresa, Admiração, Espanto, Perplexidade) e da Alegria (ex: Alegria, Euforia, Contentamento, Excitação, Entusiasmo, Felicidade, Satisfação).

6 - O Renato começou aos pulos e a gritar quando a sua equipa marcou golo.

Neste item devem ser consideradas como congruentes as seguintes emoções:

- Emoções da família da Alegria (ex: Alegria, Euforia, Contentamento, Excitação, Entusiasmo, Felicidade, Satisfação).

7 – A Liliana mostrou a toda a gente o prémio que ganhou.

Neste item devem ser consideradas como congruentes as seguintes emoções:

- Emoções da família da Alegria (ex: Alegria, Orgulho, Contentamento, Felicidade, Satisfação, Agrado, Euforia, Excitação).

10 – O Fábio está a fazer beicinho.

Neste item devem ser consideradas como congruentes as seguintes emoções:

- Emoções da família da Tristeza (ex: Tristeza, Frustração, Desconsolo, Desânimo, Mágoa, Abatimento).

12 – O pai do Henrique não lhe deu o que ele queria.

Neste item devem ser consideradas como congruentes as seguintes emoções:

- Emoções da família da Tristeza (ex: Tristeza, Frustração, Desconsolo, Pena, Desânimo, Ressentimento, Aborrecimento, Indignação, Decepção).

13 – A Manuela não gosta de ver a mãe brincar com o bebé.

Neste item devem ser consideradas como congruentes as seguintes emoções:

- Emoções da família da Tristeza (ex: Tristeza, Solidão, Ressentimento, Aborrecimento, Indignação) e Misturas de emoções como: Ciúme, Inveja, Injustiça.

14 – A Célia está sozinha enquanto os amigos estão a brincar, está a pensar que são uns parvos.

Neste item devem ser consideradas como congruentes as seguintes emoções:

- Emoções da família da Tristeza (ex: Tristeza, Depressão, Solidão, Desmotivação, Desânimo, Abatimento, Apatia, Frustração), da Ira (Raiva) (ex: Aborrecimento, Indignação, Exaltação, Fúria, Ira, Raiva e “Zangado”) e Mistura de Emoções como a Mágoa e Inveja

COMO CALCULAR

Índice de Identificação Emocional:

Para calcular o Índice de Identificação Emocional, deverá somar o número de itens das escalas de Valência Positiva e Negativa a que a criança respondeu que existia algum tipo de emoção e o valor obtido na escala de Valência Negativa.

Índice de Diferenciação Emocional:

Para calcular o Índice de Diferenciação Emocional, deverá somar os valores obtidos nos itens das escalas de Valência Positiva e Valência Negativa. Adicionalmente, poderão ser calculados os Índices de Diferenciação Emocional Positiva e de Diferenciação Emocional Negativa, somando apenas os valores obtidos nos itens de cada escala.

GRELHA DE COTAÇÃO

Aluno: _____

Escalas de Valência Positiva e Negativa

Item	Nenhuma	Uma emoção	Duas emoções	Três emoções	Quatro ou mais emoções
1 - A Rita gosta muito dos pais.	0	1	2	3	4
4 - Os amigos da Beatriz fizeram-lhe uma festa de aniversário surpresa e ela até ficou sem saber o que pensar.	0	1	2	3	4
6 - O Renato começou aos pulos e a gritar quando a sua equipa marcou golo	0	1	2	3	4
7 - A Liliana mostrou a toda a gente o prémio que ganhou	0	1	2	3	4
10 - O Fábio está a fazer beicinho.	0	1	2	3	4
12 - O pai do Henrique não lhe deu o que ele queria.	0	1	2	3	4
13 - A Manuela não gosta de ver a mãe brincar com o bebé.	0	1	2	3	4
14 - A Célia está sozinha enquanto os amigos estão a brincar, está a pensar que são uns parvos	0	1	2	3	4
Total (Índice de Diferenciação Emocional Total)					

Escala de Valência Neutra

Item	Relato de Emoções	Nenhuma
2 - O Rui está a correr à volta do jardim	0	1
3 - O Júlio não foi brincar para a rua enquanto chovia	0	1
5 - O Sérgio está a tomar banho, depois vai lavar os dentes e vai para a cama	0	1
8 - O Nuno está a pintar o caderno de desenhos com muitas cores	0	1
9 - A Isabel está a fazer o lanche	0	1
11 - A Cláudia foi ao jardim zoológico ver os animais	0	1
15 - O Bruno está sentado no sofá a ver televisão	0	1
Total		

Índice de Diferenciação Emocional Positiva: _____ (soma dos itens 1; 4; 6 e 7)

Índice de Diferenciação Emocional Negativa: _____ (soma dos itens 10; 12; 13 e 14)

Índice de Diferenciação Emocional Total: _____ (soma dos itens 1; 4; 6; 7; 10; 12; 13 e 14)

Índice de Identificação Emocional: _____ (soma do nr.º de itens das escalas de Valência Positiva e Negativa que a criança identificou pelo menos uma emoção + Total da Escala de Valência Neutra)