



LSPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**“O QUE PENSO E COMO REAJO”:
CONCEÇÕES PARENTAIS ACERCA
DO DESENVOLVIMENTO
EMOCIONAL DAS CRIANÇAS E AS
SUAS REAÇÕES ÀS EMOÇÕES
NEGATIVAS**

MARIA INÊS TOURITA TELO DE OLIVEIRA

Orientador de Dissertação:

PROF.^a DOUTORA LOURDES MATA

Professores de Seminário de Dissertação:

PROF.^a DOUTORA LOURDES MATA

PROF. DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

2021

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Prof.^a Doutora Lourdes Mata, apresentada no ISPA-Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional.

Agradecimentos

No final desta importante etapa no meu caminho, é o momento de agradecer às pessoas igualmente importantes e sem as quais nada teria sido igual...

Em primeiro lugar, quero agradecer ao ISPA por tudo o que me deu e por tudo o que me ensinou... todas as experiências, as pessoas e as aprendizagens contribuíram não só para crescer enquanto pessoa, como também para despertar em mim a vontade de “mudar o mundo”! Um agradecimento especial a todos os professores que, mais do que aquilo que sabem, me ensinaram o que são!

À professora Sofia Menéres, obrigada por me transmitir os conhecimentos relacionados com o desenvolvimento emocional das crianças e despertar em mim o interesse por esta temática ao longo do tempo... obrigada pela dedicação e sensibilidade que coloca no ato de ensinar!

À professora Liliana Salvador, obrigada pelos conhecimentos transmitidos acerca das famílias e de todo o seu papel no desenvolvimento das crianças, que também contribuiu para despertar o meu interesse por esta temática... obrigada pelo afeto que coloca no ato de ensinar... obrigada por toda a disponibilidade e sensibilidade... estou muito grata por fazer parte do meu percurso académico!

À professora Joana Pipa, obrigada por toda a orientação que me deu na construção do meu Projeto de Tese... obrigada pela disponibilidade constante... obrigada por me desafiar sempre a fazer mais e melhor... obrigada por todos os ensinamentos... obrigada pela forma descontraída e compreensiva como sempre orientou as nossas aulas... obrigada pela relação de proximidade que estabelece com os alunos... é uma professora que me marcou bastante!

À minha Orientadora de Dissertação, a professora Lourdes Mata, obrigada por ter aceitado ingressar por este caminho comigo... obrigada pela forma compreensiva e dedicada como conduziu os seminários... obrigada por tudo o que me ensinou... obrigada pela sabedoria com que sempre me orientou... obrigada pela disponibilidade e presença constantes... obrigada por ter tido sempre um sorriso e uma palavra simpática para acalmar as minhas inseguranças... estou muito grata por ter tido a oportunidade de a ter como minha orientadora!

Ao professor Francisco Peixoto, que também foi meu professor de Seminário, obrigada por todo o apoio no tratamento dos dados... obrigada por todos os conhecimentos de SPSS

transmitidos... obrigada pelas sugestões de melhoria ao longo da escrita da dissertação... a sua sabedoria contribuiu muito para aumentar a qualidade do meu trabalho!

Às escolas através das quais recolhi os dados para realizar a minha dissertação, obrigada pela disponibilidade em contribuírem para o desenvolvimento da mesma... obrigada às direcções das escolas, que permitiram que a minha investigação fosse realizada através delas... obrigada aos professores e educadores que enviaram o questionário para os pais... só assim foi possível obter participantes!

À Ana Sofia, obrigada por ter ajudado a partilhar o meu estudo com mais escolas, que foi fundamental para conseguir obter mais participantes... obrigada por todos os conselhos e partilhas... obrigada por acreditar sempre nas minhas capacidades e me incentivar a avançar... obrigada por todo o apoio, presença e disponibilidade constantes... obrigada pela amizade... obrigada por tudo!

Aos pais e mães que participaram no estudo, obrigada por disponibilizarem um pouco do seu tempo para ajudar na minha dissertação... foram essenciais para que a realização da mesma fosse possível!

Às minhas colegas de seminário, obrigada pela boa disposição e pelas partilhas!

Às colegas do ISPA que se tornaram amigas, e às amigas fora do ISPA, obrigada por estarem sempre presentes ao longo do caminho!

Aos meus pais e família, obrigada por serem o meu suporte... obrigada por estarem sempre presentes e prontos para me ajudar em tudo... obrigada por acreditarem sempre em mim... obrigada por me ensinarem a expressar sempre as minhas emoções e a valorizar as dos outros... obrigada por terem feito de mim a pessoa que sou hoje... obrigada por respeitarem sempre as minhas escolhas... obrigada por tudo!

Um agradecimento especial à minha mãe, que foi a minha primeira referência na área da Educação... por me ter sempre levado com ela para todo o lado e me ter proporcionado inúmeras oportunidades de contacto com os “bastidores” do mundo da Educação, contribuiu muito para a minha decisão de ingressar por esta área!

“É muito mais fácil respeitar, ouvir, acompanhar e amar incondicionalmente uma criança do que curar um adulto que não o foi.” Yvonne Laborda

Resumo

O presente estudo teve como objetivos: caracterizar as concepções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças; comparar as reações parentais às emoções negativas dos filhos, considerando as suas concepções acerca do desenvolvimento emocional das crianças; criar uma versão portuguesa do *Parents' Beliefs about Children's Emotions Questionnaire* e analisar as suas características psicométricas. Neste sentido, analisámos as características psicométricas do instrumento, observámos as concepções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças da amostra em estudo, e analisámos as relações entre as concepções parentais e a utilização de estratégias que apoiam ou não apoiam as emoções negativas. Participaram 142 pais e mães de crianças dos 4 aos 10 anos, do distrito de Lisboa. É um estudo descritivo e comparativo, com metodologia quantitativa, cuja recolha de dados decorreu *online*. Os instrumentos utilizados foram: um questionário de dados sociodemográficos; um questionário para medir as concepções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças; e uma escala para medir as reações parentais às emoções negativas das crianças. O *PBACE* revelou características psicométricas adequadas neste estudo. Em relação às reações que não apoiam as emoções negativas, foram encontradas diferenças significativas consoante as concepções parentais acerca do controlo que as crianças têm sobre as suas emoções e acerca da importância de lhes darem autonomia para as gerirem. Para além disso, em relação ao encorajamento da expressão emocional, foram também encontradas diferenças significativas consoante as concepções parentais acerca do valor da zanga. Assim, podemos concluir que os pais tendem a apoiar menos as crianças quando consideram importante darem-lhes autonomia para gerirem as suas emoções e quando acreditam na capacidade das mesmas para as controlarem. Tendem também a incentivar mais a sua expressão emocional quando valorizam a zanga.

Palavras-chave: desenvolvimento emocional, idade pré-escolar, idade escolar, concepções parentais, reações parentais

Abstract

The present study aimed to: characterize parental beliefs about children's emotional development; compare parental reactions to children's negative emotions, considering their beliefs about children's emotional development; and create a Portuguese version of the Parents' Beliefs about Children's Emotions Questionnaire and analyze its psychometric characteristics. In this sense, we analyzed the instrument's psychometric characteristics, we observed parental beliefs about children's emotional development in the study sample, and we analyzed the relationships between parental beliefs and the use of strategies that support or do not support negative emotions. The study included 142 fathers and mothers of children between 4 and 10 years old, from the Lisbon district. It's a descriptive and comparative study, with quantitative methodology, using online data collection. The instruments used were: a sociodemographic data questionnaire; a questionnaire to measure parental beliefs about children's emotional development; and a scale to measure parental reactions to children's negative emotions. The PBACE revealed adequate psychometric characteristics in this study. Regarding reactions that do not support negative emotions, significant differences were found depending on parental beliefs about the control children have over their emotions and about the importance of giving them autonomy to manage them. Furthermore, in relation to the encouragement of emotional expression, significant differences were also found depending on the parental beliefs about the value of anger. Thus, we can conclude that parents tend to be less supportive of children when they consider important to give them autonomy to manage their emotions and when they believe in children's ability to control them. They also tend to encourage their emotional expression more when they value anger.

Keywords: emotional development, preschool age, school age, parental beliefs, parental reactions

Índice

| | |
|---|----|
| I – Introdução..... | 1 |
| II – Enquadramento Teórico | 3 |
| 1. Definição e caracterização dos principais conceitos | 3 |
| 1.1. Emoções..... | 3 |
| 1.2. Competências emocionais | 3 |
| 1.3. Socialização emocional | 5 |
| 2. Desenvolvimento emocional das crianças | 7 |
| 2.1. Desenvolvimento emocional em idade pré-escolar | 7 |
| 2.2. Desenvolvimento emocional em idade escolar | 8 |
| 3. O contexto familiar e o desenvolvimento emocional | 10 |
| 3.1. Papel dos pais | 11 |
| 3.2. As concepções parentais e o desenvolvimento emocional das crianças..... | 13 |
| 3.3. As reações parentais às emoções negativas | 15 |
| 3.3.1. As reações parentais às emoções negativas e as suas concepções | 17 |
| 3.3.2. As reações parentais às emoções negativas e o desenvolvimento emocional das crianças | 18 |
| III – Problemática | 20 |
| 1. Objetivos..... | 20 |
| 2. Hipóteses e Questões de Investigação | 22 |
| IV – Método..... | 26 |
| 1. Delineamento do estudo | 26 |
| 2. Participantes..... | 26 |
| 3. Instrumentos | 27 |
| 3.1. Questionário de dados sociodemográficos | 27 |
| 3.2. <i>Parents’ Beliefs about Children’s Emotions Questionnaire</i> | 27 |
| 3.2.1. Descrição do instrumento | 27 |
| 3.3. <i>Coping with Children’s Negative Emotions Scale</i> | 29 |
| 3.3.1. Descrição do instrumento | 29 |

| | |
|---|----|
| 3.3.2. Propriedades psicométricas do instrumento no presente estudo | 31 |
| 4. Procedimento | 34 |
| 4.1. Adaptação dos instrumentos | 34 |
| 4.2. Recolha de dados | 34 |
| 4.3. Análise de dados | 34 |
| V – Resultados..... | 36 |
| 1. Características psicométricas do PBACE..... | 36 |
| 2. Caracterização das concepções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças | 38 |
| 3. As concepções parentais e as reações às emoções negativas | 42 |
| VI – Discussão..... | 49 |
| VII – Considerações finais | 60 |
| VIII - Referências | 63 |
| IX – Anexos..... | 72 |
| Anexo A - <i>Outputs</i> da caracterização da amostra..... | 72 |
| <i>Output</i> 1 – Frequências de quem responde ao questionário | 72 |
| <i>Output</i> 2 – Média, desvio-padrão e amplitude da idade dos participantes | 72 |
| <i>Output</i> 3 – Frequências das habilitações literárias | 72 |
| <i>Output</i> 4 – Frequências da idade da criança | 73 |
| <i>Output</i> 5 – Frequências do género da criança..... | 73 |
| Anexo B - Questionário sociodemográfico | 74 |
| Anexo C - <i>Parents’ Beliefs about Children’s Emotions Questionnaire</i> (traduzido para português)..... | 75 |
| Anexo D – <i>Coping with Children’s Negative Emotions Scale</i> (traduzido para português e reduzido a 6 situações) | 87 |
| Anexo E – <i>Outputs</i> das Análises Estatísticas | 93 |
| <i>Output</i> 1 – Análise Fatorial Exploratória inicial do PBACE..... | 93 |
| <i>Output</i> 2 – Análise Fatorial Exploratória do PBACE, após eliminação dos itens..... | 94 |

| | |
|---|-----|
| <i>Output 3</i> – Análise da Confiabilidade de cada dimensão do PBACE..... | 94 |
| <i>Output 4</i> – <i>t</i> -Student para amostras emparelhadas (PBACE)..... | 97 |
| <i>Output 5</i> – Estatística descritiva do PBACE (Q.I. 1, Q.I. 2 e Q.I. 3)..... | 97 |
| <i>Output 6</i> – <i>t</i> -Student para amostras independentes (Q.I. 4)..... | 98 |
| <i>Output 7</i> – Análise Fatorial Exploratória inicial da CCNES..... | 99 |
| <i>Output 8</i> – Análise Fatorial Exploratória da CCNES, após eliminação dos itens e junção de dimensões..... | 100 |
| <i>Output 9</i> – Análise da Confiabilidade de cada dimensão da CCNES..... | 101 |
| <i>Output 10</i> – Estatística descritiva da CCNES..... | 102 |
| <i>Output 11</i> – Análise de variância ANOVA <i>One Way</i> (Hipótese 1)..... | 103 |
| <i>Output 12</i> – Análise de variância ANOVA <i>One Way</i> e teste <i>Post-hoc</i> de Tukey (Hipótese 2)..... | 103 |
| <i>Output 13</i> – Análise de variância ANOVA <i>One Way</i> e teste <i>Post-hoc</i> de Tukey (Hipótese 3)..... | 104 |
| <i>Output 14</i> – Análise de variância ANOVA <i>One Way</i> (Hipótese 4)..... | 105 |
| <i>Output 15</i> – Análise de variância ANOVA <i>One Way</i> e teste <i>Post-hoc</i> de Tukey (Hipótese 5)..... | 105 |
| Anexo F – Pedido de autorização às escolas..... | 107 |
| Anexo G – Consentimento informado para os pais..... | 108 |

Lista de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1. Distribuição dos itens do questionário PBACE pelas dimensões..... | 29 |
| Tabela 2. Distribuição dos itens da CCNES pelas dimensões..... | 30 |
| Tabela 3. Resultados da Análise Fatorial Exploratória da CCNES | 32 |
| Tabela 4. Coeficiente da Consistência Interna das várias dimensões da CCNES | 33 |
| Tabela 5. Resultados da Análise Fatorial Exploratória do questionário PBACE..... | 36 |
| Tabela 6. Coeficiente da Consistência Interna das várias dimensões do questionário PBACE | 37 |
| Tabela 7. Estatística Descritiva das dimensões do questionário PBACE..... | 39 |
| Tabela 8. Estatística Descritiva das dimensões da CCNES..... | 42 |

Lista de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1. Média das dimensões do questionário PBACE, distribuída de acordo com as habilitações literárias | 41 |
| Figura 2. Média das reações de apoio às emoções negativas, distribuída pelos grupos da “Estabilidade” | 43 |
| Figura 3. Média das reações que não apoiam as emoções negativas, distribuída pelos grupos da “Estabilidade” | 44 |
| Figura 4. Média das reações que não apoiam as emoções negativas, distribuídas pelos grupos do “Controlo” | 44 |
| Figura 5. Média das reações de apoio às emoções negativas, distribuída pelos grupos do “Controlo” | 45 |
| Figura 6. Média do encorajamento da expressão emocional, distribuída pelos grupos do “Valor da Zanga” | 46 |
| Figura 7. Média das reações de apoio às emoções negativas, distribuída pelos grupos do “Conhecimento Parental” | 47 |
| Figura 8. Média das reações de apoio às emoções negativas, distribuída pelos grupos da “Autonomia” | 47 |
| Figura 9. Média das reações que não apoiam as emoções negativas, distribuída pelos grupos da “Autonomia” | 48 |

I – Introdução

A idade pré-escolar é uma fase muito importante na vida das crianças, em que são desenvolvidas as suas competências emocionais, aprendendo a conhecer, a regular e a expressar as emoções de forma ajustada. Nesta faixa etária, as crianças já têm adquiridas algumas capacidades, como identificar e nomear as expressões faciais relacionadas com a maioria das emoções, assim como as situações que as causam e as consequências das mesmas. No entanto, normalmente apenas recorrem às características mais salientes da situação ou às expressões faciais para interpretar as emoções (Denham, 2007; P. Machado et al., 2008). Quando ingressam no 1º ciclo, entram num novo contexto social com exigências diferentes, em que necessitam de desenvolver a sua inteligência emocional, para conseguirem ter um comportamento adequado na relação com os outros e um bom aproveitamento académico. Assim, é importante serem capazes de adiar a recompensa, controlar as emoções e respeitar os outros, de forma a poderem estar disponíveis para se adaptarem e interagirem nesse novo contexto (Franco & Santos, 2015; Goleman, 2006).

É fundamental que os pais ajudem as crianças a ultrapassar as dificuldades socioemocionais que vão surgindo ao longo do tempo, para que consigam desenvolver o autoconceito e a autorregulação emocional. Uma vez que os adultos são exemplos para as crianças, elas beneficiam bastante quando os pais se preocupam desde cedo com as suas necessidades e desejos, quando as ajudam a compreender as emoções e a desenvolver a empatia, assim como quando valorizam o que elas sentem (Brion-Meisels & Jones, 2012; H. Pinto, Carvalho & Sá, 2014; Zeman & Shipman, 1996). Existem estudos que demonstram a importância do contexto familiar no desenvolvimento da capacidade de as crianças reconhecerem as emoções na primeira infância, assim como a importância que as representações relacionadas com a socialização emocional dos pais têm no desenvolvimento emocional das crianças (Ashabi, 2000; Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998; Fabes, Poulin, Eisenberg, & Madden-Derdich, 2002; Martins & Szymanski, 2004; Meyer, Raikes, Virmani, Waters, & Thompson, 2014). Desta forma, é fundamental que os pais tenham conhecimento sobre o seu papel neste processo e como o podem desempenhar adequadamente, uma vez que são os primeiros agentes no desenvolvimento emocional dos filhos (Castro, Halberstadt, Lozada, & Craig, 2015; Garrett-Peters, Castro, & Halberstadt, 2017; Halberstadt et al., 2013; Lozada, Halberstadt, Craig, Dennis, & Dunsmore, 2015; Mota e Souza & Mendes, 2018).

Neste sentido, é de destacar a pertinência de estudos que procurem criar uma versão portuguesa de um instrumento que permita avaliar as concepções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças, de forma a contribuir para a investigação nesta área. Tal servirá de ponto de partida para uma melhor compreensão das relações pais-filhos e do papel que as emoções desempenham em todo o processo, sendo que, de acordo com a pesquisa realizada, ainda não existe em Portugal um instrumento com esse objetivo (Halberstadt et al., 2013). Para além disso, é também de salientar a importância de investigar as relações entre as concepções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças e a forma como reagem às emoções negativas dos filhos, pois a literatura defende que o comportamento que os pais apresentam perante as emoções negativas dos filhos está associado ao que pensam acerca do desenvolvimento emocional das crianças (Halberstadt et al., 2013; Lozada et al., 2015; Meyer et al., 2014). Assim, esta investigação tem como objetivos: (1) criar uma versão portuguesa do *Parents' Beliefs about Children's Emotions Questionnaire* e analisar as suas características psicométricas; (2) caracterizar as concepções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças; (3) comparar as reações dos pais e mães às emoções negativas dos filhos, considerando as suas concepções acerca do desenvolvimento emocional das crianças.

O presente trabalho encontra-se dividido nas seguintes componentes principais: Enquadramento Teórico, Problemática, Método, Resultados, Discussão e Considerações Finais. Em primeiro lugar, temos o Enquadramento Teórico, que é constituído por três capítulos, relacionados com a definição de conceitos, o desenvolvimento emocional das crianças e a influência do contexto familiar no desenvolvimento emocional das crianças. De seguida, surge a Problemática, onde são apresentados os objetivos e respetivas questões de investigação/hipóteses. Posteriormente, é apresentado o Método do estudo, que inclui o delineamento, a caracterização dos participantes, os instrumentos utilizados e o procedimento de adaptação dos instrumentos, de recolha e de tratamento de dados. Depois, temos a apresentação dos Resultados obtidos, assim como a Discussão dos mesmos à luz da literatura existente acerca da temática em estudo. Por fim, surge a componente das Considerações Finais, onde apresentamos as principais conclusões que obtivemos, os contributos do estudo para a prática em Psicologia da Educação, as limitações do mesmo e algumas sugestões para futuras investigações.

II – Enquadramento Teórico

1. Definição e caracterização dos principais conceitos

1.1. Emoções

O conceito de emoção nem sempre encontra consenso quanto à sua definição, uma vez que, dependendo do contexto em que está inserido, pode adotar definições diferentes (Sroufe, 1995). Apesar disso, de uma forma geral, é possível defini-lo como um processo complexo e adaptativo que é desencadeado fisiológica e cognitivamente para responder a um estímulo específico, motivando-nos para a ação. É influenciado pela experiência subjetiva e causa alterações, tanto internas, como comportamentais (Cole & Cole, 2004; Eisenberg, 2006; Sroufe, 1995). Assim, tem como principais funções proteger-nos de algum perigo, preparando-nos para reagir ao mesmo, comunicar os nossos estados internos e compreender o que os outros estão a sentir, facilitando as relações interpessoais, a memorização de acontecimentos importantes e a tomada de decisões (Gross & Thompson, 2007).

As emoções primárias – alegria, zanga, tristeza e medo (A. Damásio, 2017) – são universais (Ekman, 1999) e estão presentes desde o nascimento (Izard & Abe, 2004), tendo cada uma delas uma função e impacto específicos no nosso comportamento e fisiologia. A alegria permite que experienciemos um estado de bem-estar e satisfação. A zanga faz com que se libertem hormonas como a adrenalina, desencadeando em nós um impulso para a ação. A tristeza diminui a energia do corpo e aumenta a vontade de estarmos connosco mesmos a pensar. O medo aumenta o nosso estado de vigília e ativa o comportamento de fuga, ao mesmo tempo que bloqueia o corpo para nos permitir tomar uma decisão (Goleman, 2006).

1.2. Competências emocionais

A idade pré-escolar é um período crucial na vida das crianças, em que desenvolvem as suas competências emocionais, aprendendo a conhecer as emoções, a regulá-las e a expressá-las de forma ajustada (Denham, 2007). De acordo com Bonhert, Crnic e Lim (2003), a competência emocional está dividida em expressão emocional, regulação emocional e conhecimento emocional, sendo que estes componentes adotam desenvolvimentos diferentes de criança para criança. Neste sentido, o conhecimento emocional pode ser definido como a capacidade que as crianças têm de identificar, nomear e reconhecer emoções, diferenciar as suas próprias emoções, assim como a sua origem, e perceber que estas podem ser diferentes das dos outros, compreendendo-as segundo as expressões faciais e a situação que as desencadeou.

A regulação emocional refere-se à forma como as crianças ativam, mantêm e inibem os seus diferentes estados emocionais, adequando a sua duração e intensidade a cada contexto (Denham, 2007; Miller et al., 2006). Quando têm oportunidade, é habitual recorrerem aos pais para ajudarem nesta regulação, o que traduz a relação de vinculação estabelecida com estes (Bridges & Grolnick, 1995). A expressão emocional diz respeito à capacidade que as crianças têm de distinguir estados internos e manifestações externas de emoções, compreender as regras culturais que as regulam e respeitá-las nas suas relações sociais (Denham, 2007; Miller et al., 2006). De acordo com Barrett (2020), a compreensão das emoções é fundamental para as crianças terem um desenvolvimento saudável.

De acordo com Denham (1986), as competências emocionais não são imutáveis, como tal, são adquiridas e desenvolvidas ao longo do tempo. Para além disso, Denham (1998) refere ainda que a competência emocional é bastante influenciada pela cultura, assim como pelos processos específicos de socialização que dela advém. A competência emocional diz respeito à interpretação das experiências, facilitando as relações interpessoais, a gestão de conflitos e a resolução de problemas (A. Machado, 2012; A. Pinto & Raimundo, 2016). Quando as crianças têm as competências emocionais desenvolvidas, estão disponíveis para adquirir capacidades ao nível da autoconsciência, autorregulação, motivação, adaptação e empatia, tornando-se pessoas mais atentas, seguras, participativas, capazes de partilhar o que sentem e de estabelecer relações saudáveis com os outros, e menos agressivas. Desta forma, são mais bem aceites pelos seus pares e revelam também melhor desempenho académico (Franco & Santos, 2015; Goleman, 1995; Gomes, 2013; P. Machado et al., 2008; A. Pinto & Raimundo, 2016).

A regulação e expressão das emoções são bastante influenciadas pela sociedade em que a criança está inserida, uma vez que, dependendo da cultura, existem regras sociais específicas relativamente ao que é considerado adequado. Essas normas sociais aplicam-se tanto à manifestação das emoções negativas como positivas, pois tanto a zanga como a alegria, se exteriorizadas em demasia, não são muito bem vistas em determinadas culturas. Desta forma, é importante que as crianças se apropriem desta distinção entre o que sentem e como o devem expressar, pois tal irá facilitar as suas relações interpessoais. Para além disso, é também importante que associem cada uma das emoções às situações em que as mesmas são sentidas habitualmente, que consigam identificá-las e que conversem sobre isso (Franco & Santos, 2015; Schaffer, 2004). A expressão das emoções, que é considerado por Denham et al. (2003) uma componente fundamental da competência emocional, permite à criança comunicar aos outros o

que sente e compreender o que eles sentem, conseguindo interagir de forma adequada aos diferentes contextos em que está inserida (Franco & Santos, 2015; Schaffer, 2004). É ainda de referir um estudo realizado por Coelho, Guedes, Rodrigues, Santos e Veríssimo (2018), que procurou analisar a influência dos vários perfis de comportamento de brincadeira no conhecimento emocional das crianças, recorrendo a uma amostra de 193 crianças de 4 anos. Este estudo concluiu que as crianças que apresentam um comportamento mais social, revelaram maior conhecimento emocional do que as crianças que apresentam um comportamento não-social.

1.3. Socialização emocional

Segundo Eisenberg et al. (1998), o conceito de socialização emocional pode ser definido como as crenças e os comportamentos que os pais manifestam relativamente à expressão emocional dos seus filhos, tendo a socialização emocional da família influência nessas conceções dos pais acerca das emoções das crianças e nos seus comportamentos. Neste sentido, existem alguns modelos que explicam a socialização emocional e que, por sua vez, permitem também compreender melhor o conceito de crenças parentais acerca das emoções, tendo em conta que estas suas conceções se encontram refletidas nos comportamentos de socialização emocional (Eisenberg et al., 1998; Gottman, Katz, & Hooven, 1996; Uslu & Turan, 2017).

Gottman et al. (1996) desenvolveram um modelo denominado “filosofia da meta-emoção”, com base em entrevistas realizadas aos pais que se focaram nas suas conceções acerca das emoções das crianças e na forma como decorre a sua comunicação emocional com os filhos. Este modelo, que explica de que forma os pais percecionam as suas próprias emoções e as dos outros, descreve quatro padrões de socialização emocional: “*coaching* emocional”, “*laissez-faire*”, “rejeição de emoções” e “desaprovação”. Os pais que apresentam o padrão “*coaching* emocional” caracterizam-se por aceitar e compreender as emoções dos seus filhos, ajudando-os a ultrapassar as dificuldades que possam sentir. Os pais que apresentam o padrão “*laissez-faire*” também percecionam e aceitam as emoções dos seus filhos, contudo, não os orientam adequadamente. Os pais que apresentam o padrão “rejeição de emoções” caracterizam-se por considerar que as emoções de carácter negativo prejudicam as crianças, como tal, fomentam nos seus filhos a desvalorização das mesmas. Por fim, os pais que apresentam o padrão “desaprovação”, para além de também considerarem as emoções negativas como prejudiciais e desnecessárias, ainda penalizam os filhos ou demonstram zanga quando estes as expressam (Gottman et al., 1996; Uslu & Turan, 2017). Eisenberg et al. (1998) desenvolveram também

um modelo, denominada “modelo heurístico” que defende que os comportamentos de socialização emocional dos pais são influenciados pela criança, pela família, pela cultura e pelo contexto. Estes autores referem ainda que a socialização emocional dos pais e a competência emocional das crianças se relacionam entre si.

A cultura representa uma influência importante na socialização emocional, tendo os valores específicos defendidos por cada uma impacto na forma como nos sentimos e nos expressamos (Uslu & Turan, 2017). Nas sociedades ocidentais, que possuem uma estrutura mais individualista, é habitual os pais preocuparem-se em promover a autonomia das crianças, incentivando-as a expressarem todas as suas emoções livremente. Tal é visto como uma forma de darem a conhecer os seus estados internos aos outros, tornando-se pessoas independentes nas suas conquistas, com maior autoestima, criativas e assertivas (Friedlmeier, Çorapci & Cole, 2011; Greenfield, Keller, Fuligni & Maynard, 2003). Este estilo parental de competência emocional individualista, que é evidente no padrão “*coaching* emocional” anteriormente referido (Gottman et al., 1996), procura compreender e aceitar as emoções negativas das crianças, incentivando-as a expressá-las e proporcionando apoio na sua regulação (Friedlmeier et al., 2011). Nesta cultura, desvalorizar e punir a expressão das emoções negativas é visto como um entrave ao desenvolvimento das competências emocionais das crianças, como tal, existe a preocupação de ensinar nas escolas estratégias de regulação emocional e até mesmo de realizar programas para pais sobre socialização emocional (Friedlmeier et al., 2011; Gottman et al., 1996; Havighurst, Wilson, Harley, Prior, & Kehoe, 2010).

Em contraste com estes contextos culturais, existem as sociedades orientais que, por possuírem uma estrutura mais coletivista, normalmente preocupam-se em promover nas crianças comportamentos direcionados para as relações hierárquicas, para a harmonia social e para os interesses comuns. Assim, não são aceitáveis todas as expressões emocionais que se centrem na própria criança, como a zanga ou a tristeza, sendo estimulado pelos pais o conhecimento dessas normas sociais e a expressão de emoções focadas nos outros, como a simpatia e a vergonha. Este estilo parental de competência emocional relacional, que prioriza sempre o bem-estar do grupo em detrimento do individual, desenvolve nas crianças a sensibilidade interpessoal, a interdependência e a repressão emocional (Chan, Bowes, & Wyver, 2009; Friedlmeier et al., 2011; Wang, 2003).

2. Desenvolvimento emocional das crianças

Habitualmente, os adultos têm determinadas expectativas em relação ao desenvolvimento emocional das crianças, contudo, nem sempre têm em conta a sua maturidade e as etapas pré-estabelecidas para o surgimento das competências emocionais. Por vezes, exigem cedo demais que as crianças tenham a capacidade de regular, expressar e conhecer as emoções, esquecendo-se que existe uma relação importante com a fase do desenvolvimento cognitivo em que se encontram, assim como com a maturidade biológica (Goleman, 2006). Existem estudos, como o de Albanese, De Stasio, Chiacchio, Fiorilli e Pons (2010), realizado com crianças dos 3 aos 10 anos, que demonstram que a idade também desempenha um papel importante na compreensão emocional. Neste sentido, é importante que as pessoas que convivem com crianças conheçam as etapas do seu desenvolvimento emocional, para conseguirem relacionar-se com elas da forma mais adequada possível (Goleman, 2006). Quando as crianças têm um desenvolvimento emocional saudável, em que são ensinadas a expressar, regular e conhecer todas as suas emoções, tal reflete-se no seu comportamento e bem-estar geral, assim como no seu desempenho académico (Darling-Churchill & Lippman, 2016; Fernández-Sánchez, Quintanilla, & Giménez-Dasí, 2015; Hammer, Melhuish, & Howard, 2018).

2.1. Desenvolvimento emocional em idade pré-escolar

Em relação ao desenvolvimento emocional, em idade pré-escolar, as crianças já têm adquirida a capacidade de identificar e nomear as expressões faciais correspondentes à maioria das emoções, assim como os episódios que as originam, dialogando sobre causas e consequências das mesmas. Expressam as emoções e identificam-nas tanto em si, como nos outros, ao mesmo tempo que conseguem regulá-las de acordo com as suas intenções. Consideram que é possível regular as emoções, alterando a situação. Também têm noção que a mesma emoção pode ser desencadeada por situações de carácter oposto e compreendem tanto a regulação emocional, como as normas sociais que orientam a expressão emocional. Aos 3 anos, começa a tornar-se mais clara para as crianças a relação entre as características de um episódio e as emoções que este desencadeia na pessoa, o que lhes permite antecipar as emoções de determinadas situações. Para além disso, a partir desta idade as crianças também já conseguem expressar o que sentem e associar acontecimentos a significados emocionais, sendo que o desenvolvimento da linguagem e a entrada para o pré-escolar desempenham um papel muito

importante nessa evolução (Denham, 2007; Franco & Santos, 2015; Harris, 1989; P. Machado et al., 2008; P. Machado, Veríssimo, & Denham, 2012).

Entre os 2 e os 4 anos ocorre um desenvolvimento importante na capacidade de mencionar as emoções oralmente, assim como de as reconhecer não verbalmente, começando por conseguir distinguir os momentos pelo seu caráter positivo ou negativo e só depois especificar as situações não felizes como zanga, tristeza e medo (Denham, 2007; P. Machado et al., 2008). Em relação à distinção das emoções, a partir dos 3 anos conseguem distinguir entre a alegria e a zanga, por volta dos 4 anos diferenciam também a tristeza, e aos 5 anos podem distinguir o medo, a surpresa e a repulsa (P. Machado et al., 2012). De acordo com Goleman (2006), entre os 3 e os 6 anos começam também a desenvolver-se as emoções sociais, como o orgulho, a confiança, o ciúme, a insegurança, a humildade e a inveja. Assim, nesta idade as crianças começam a comparar-se com os outros e a aprender a regular as suas emoções, evoluindo nas relações interpessoais e na expressão emocional (Goleman, 2006).

No entanto, apresentam também algumas dificuldades, pois as crianças em idade pré-escolar normalmente interpretam as emoções apenas com base nas características mais salientes da situação ou nas expressões faciais, negligenciando a experiência emocional do sujeito que as está a experienciar. Em situações que envolvem maior intensidade emocional, têm maior dificuldade em demonstrar a sua capacidade de ter em conta a perspetiva do outro, focando-se mais na sua própria perspetiva. Para além disso, ainda consideram que as emoções que determinadas situações as fazem sentir se aplicam a todas as pessoas de igual forma, surgindo apenas a partir dos 5 anos a consciência de que cada pessoa tem os seus próprios desejos e crenças. Desta forma, a teoria da mente, que consiste na noção de que as emoções originadas por uma situação dependem da interpretação que cada pessoa faz da mesma, isto é, das representações subjetivas e não apenas da realidade objetiva, só surge nesta idade. Até aos 5 anos, também não compreendem que mais do que uma emoção pode ser sentida em simultâneo. A partir dos 6 anos, as crianças começam então a tomar consciência do caráter subjetivo das emoções, assim como das conclusões que podem tirar das referências dos outros às situações emocionais (Denham, 2007; Harter & Whitesell, 1989; P. Machado et al., 2008).

2.2. Desenvolvimento emocional em idade escolar

Quando as crianças ingressam no 1º ciclo, entram num novo contexto social com exigências diferentes do contexto familiar. Assim, para que consigam ter um comportamento

adequado na relação com os outros e um bom aproveitamento acadêmico, a inteligência emocional desempenha um papel fundamental, sendo importante que consigam adiar a recompensa, controlar as emoções e ser socialmente responsáveis. Por volta dos 7 anos, conseguem adequar a expressão das suas emoções ao que esperado, pois já interiorizaram as normas culturais. Entre os 6 e os 11 anos, são as experiências escolares que definem essencialmente o que pensam e sentem em relação a si próprias (Franco & Santos, 2015; Goleman, 2006). De acordo com Harter e Whitesell (1989), até aos 12 anos as crianças percorrem várias fases na perceção das emoções mistas, sendo que só a partir dos 7 anos é que começam a considerar a possibilidade de duas emoções coexistirem na mesma pessoa em simultâneo. No entanto, nessa idade apenas consideram essa possibilidade para emoções da mesma valência (ambas positivas ou ambas negativas) e em relação à mesma situação. Aos 8 anos, já consideram essa possibilidade também para situações diferentes, aos 10 anos compreendem que podem sentir emoções de valências diferentes em simultâneo, mas só para situações diferentes, e aos 11/12 anos conseguem conceber a existência de emoções de valências diferentes em relação à mesma situação (Franco & Santos, 2015).

Entre os 6 e os 7 anos, os valores morais começam a ser tidos em conta na compreensão das emoções por parte das crianças, conseguindo assim entender os desejos dos outros e perceber de que forma as ações podem ser julgadas. Aos 8 anos, a culpa, a vergonha e o orgulho estão presentes, como tal, sabem que nos podemos sentir mal se não formos honestos com os outros (Franco & Santos, 2015; Harris, 1989; Tenenbaum, Visscher, Pons, & Harris, 2004). Entre os 8 e os 12 anos, as crianças desenvolvem a compreensão das emoções morais, conseguindo analisar uma situação de acordo com mais do que uma perspectiva (Franco & Santos, 2015; Goleman, 2006).

Durante a idade escolar, as crianças também já conseguem perceber que é possível regular uma emoção alterando os pensamentos que nos fazem sentir a mesma (Franco & Santos, 2015; Harris, 1989). Esta capacidade de regular por si mesmas os pensamentos, as emoções e os comportamentos de acordo com as situações está a ser desenvolvida nas crianças entre os 6 e os 9 anos. Assim, é bastante importante que os pais apoiem as crianças nas dificuldades socioemocionais que vão surgindo, para que consigam desenvolver a autorregulação emocional e o autoconceito. Os adultos são modelos para as crianças, como tal, beneficiam muito quando os pais desde cedo as ajudam a desenvolver a empatia e a interpretar as emoções, se preocupam com as suas necessidades e valorizam o que elas sentem. Só a partir dos 7 anos é que as crianças

começam a ser mais autónomas na regulação das emoções e a conseguir prever as consequências de expressar as suas emoções livremente, sendo a zanga a emoção que consideram mais difícil de regular (Brion-Meisels & Jones, 2012; H. Pinto et al., 2014; Zeman & Shipman, 1996). Para além disso, conseguem ainda identificar nos outros emoções diferentes das suas, percebendo que uma mesma situação pode originar emoções diferentes de pessoa para pessoa. Entre os 8 e os 11 anos, a capacidade de as crianças conseguirem resolver problemas sem recorrer à agressividade aumenta, assim como a compreensão das emoções dos outros, pois o facto de terem em si mais interiorizadas as normas morais e sociais, leva-as a conseguir avaliar diferentes perspetivas, colocar-se no lugar do outro e negociar (Brion-Meisels & Jones, 2012).

Pons, Harris e Rosnay (2004) realizaram um estudo com recurso ao Teste de Compreensão Emocional, através do qual encontraram três fases que as crianças atravessam ao longo do desenvolvimento do seu conhecimento das emoções. Neste sentido, por volta dos 5 anos, as crianças compreendem as situações que causam as emoções, de que forma se expressam e os aspetos do contexto que as reativam. Por volta dos 7 anos, conseguem fazer a associação entre as emoções e o domínio mental, como os desejos, distinguindo também entre o que sentimos e o que expressamos. Entre os 9 e os 11 anos, conseguem refletir sobre as situações de acordo com pontos de vista diferentes, o que lhes permite sentir emoções diferentes e regulá-las cognitivamente (Franco & Santos, 2015).

3. O contexto familiar e o desenvolvimento emocional

De acordo com o Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1979), existem diversos contextos com os quais as crianças interagem ao longo da sua vida, e que influenciam o seu desenvolvimento. Esses contextos encontram-se distribuídos por quatro sistemas, sendo que o microsistema corresponde a contextos como a família ou a escola, o mesossistema diz respeito às interações entre os ambientes em que a criança participa, o exossistema corresponde a contextos como o local de trabalho dos pais ou os amigos dos mesmos, e o macrosistema diz respeito à política e à cultura da sociedade/família em que a criança está inserida (Bronfenbrenner, 1979). A família, por habitualmente ser o primeiro contexto que a criança conhece, onde expressa as suas necessidades, o que se mantém mais estável ao longo do tempo e onde se encontram as suas pessoas de referência, é considerado o que mais influencia o seu desenvolvimento. Neste sentido, iremos focar-nos no mesmo, com especial enfoque nos pais,

que assumem um papel fundamental como principais modelos na educação dos filhos (Ashiabi, 2000; Eisenberg et al., 1998; Fabes et al., 2002; Martins & Szymanski, 2004).

3.1. Papel dos pais

O desenvolvimento emocional das crianças depende de diversos fatores, que podem funcionar como fatores de risco ou protetores, sendo alguns: as características do contexto em que a criança está inserida, as competências cognitivas da mesma ou o tipo de vinculação estabelecido. A vinculação constitui uma vertente que influencia bastante o desenvolvimento emocional das crianças na medida em que, uma vez que uma vinculação mais segura permite um maior diálogo da criança com a mãe acerca das suas emoções negativas e uma maior facilidade em identificar as emoções, está então relacionada com uma regulação emocional mais adaptativa (Denham, 2007; P. Machado et al., 2008; Zimmer-Gembeck et al., 2015). Rebelo, Veríssimo, Maló-Machado e Silva (2013) realizaram um estudo que procurou analisar a influência que a representação interna das crianças em relação ao tipo de vinculação tem no seu conhecimento emocional, recorrendo a uma amostra de 176 crianças entre os 3 e os 5 anos. Este estudo concluiu que as crianças que têm representações internas de uma relação de vinculação segura, revelam maior conhecimento emocional, o que poderá dever-se ao facto de terem mais oportunidades para partilhar as suas experiências emocionais livremente e sentirem o apoio dos cuidadores. Como o desenvolvimento das crianças não ocorre separado do seu contexto, tal como afirma Bronfenbrenner (citado por Kwong et al., 2018), os pais, por fazerem parte do seu microsistema, desempenham um papel fundamental neste processo. Assim, é importante estudar o conhecimento que os pais têm acerca das competências emocionais das crianças, como ponto de partida para uma melhor compreensão do seu impacto no desenvolvimento das mesmas (Chora, Monteiro, Ramos, & Amaral, 2019; Halberstadt et al., 2013).

Os estilos parentais constituem uma vertente que influencia bastante o desenvolvimento emocional das crianças, tal como podemos verificar por alguns estudos apresentados em seguida. Neste sentido, primeiro, serão definidos os principais estilos parentais – autoritário, permissivo e autoritativo. Segundo Baumrind (1978), o estilo autoritário consiste em baixos níveis de afetividade e elevados níveis de controlo, em que os pais não permitem à criança ter liberdade de escolha nem defender a sua opinião, sendo esta submissa a todas as regras impostas pelos mesmos. O mesmo autor define o estilo permissivo com baixos níveis de controlo e elevados níveis de afetividade, em que os pais permitem à criança agir de acordo com a sua

vontade na maioria das situações e regular o seu próprio comportamento, estabelecendo poucas regras e limites. Por fim, considera o estilo autoritativo como o mais adequado, pois os pais exercem o seu controlo e afetividade em níveis equilibrados, em que por um lado são responsivos às necessidades da criança e por outro definem regras adequadas às situações, tendo em conta a sua opinião antes de tomar a decisão final.

De acordo com o estudo realizado por Chora et al. (2019), com crianças entre os 3 e os 6 anos, os pais que adotam um estilo maioritariamente autoritativo tendem a apresentar uma maior aceitação, compreensão e apoio das emoções dos filhos, em conjunto com práticas de socialização mais positivas. Em contrapartida, quando os pais adotam um estilo maioritariamente autoritário ou permissivo, verifica-se o inverso, pois uma vez que estes são pautados pela desvalorização dos interesses e preocupações dos filhos e desconforto face à expressão das emoções, isto terá repercussões mais negativas no seu desenvolvimento emocional, seja ao nível do conhecimento, seja ao nível da regulação, assim como na relação com os outros. Neste sentido, é possível perceber que o desenvolvimento socioemocional de uma criança é tanto mais saudável quanto mais adequadas forem as respostas dos pais, quer às emoções positivas, quer aos seus medos, tristezas, zangas e preocupações. É ainda de referir o estudo de H. Pinto et al. (2014), que pretendeu também analisar a associação entre os estilos parentais e a regulação emocional das crianças, recorrendo a uma amostra de 156 crianças do 3º e 4º ano. Este estudo concluiu que, quando os pais recorrem a um estilo parental pautado pelo suporte, as crianças têm maior facilidade em gerir as emoções, do que quando os pais recorrem a um estilo parental pautado pela rejeição, o que demonstra a importância da qualidade das relações parentais para o desenvolvimento emocional saudável das crianças.

Mirabile, Oertwig e Halberstadt (2016) realizaram também um estudo, que testou se a idade da criança seria moderadora da relação entre o suporte emocional fornecido pelos pais e a regulação emocional e comportamental dos filhos, durante a primeira infância. Este estudo concluiu que o suporte dos pais está positivamente associado à regulação emocional das crianças de 4 anos, no entanto, aos 5/6 anos, com as mesmas estratégias de suporte, já não se verifica uma associação tão evidente. O estudo de Chora et al. (2019) poderá contribuir para justificar esta conclusão, pois este observou que à medida que a idade das crianças avança, a compreensão emocional também aumenta, o que poderá significar que as estratégias de suporte terão de ser alteradas ao longo do desenvolvimento (Mirabile et al., 2016).

3.2. As concepções parentais e o desenvolvimento emocional das crianças

As concepções que os pais têm acerca do desenvolvimento emocional das crianças têm-se revelado um aspeto muito importante na forma como se relacionam com elas no dia a dia, influenciando assim o seu comportamento e bem-estar. Neste sentido, existe um interesse cada vez maior, por parte dos psicólogos, em compreender o papel que estas concepções dos pais podem representar nos processos de socialização das emoções. As estratégias de socialização emocional utilizadas pelos pais, quer relativamente à sua reação face às expressões emocionais das crianças, quer no que diz respeito ao modo como encaram as suas próprias emoções, traduzem as suas concepções acerca do desenvolvimento emocional, influenciando por sua vez a expressão, a regulação e o conhecimento emocional dos filhos, a representação que criam de si mesmos e as suas interações sociais (Halberstadt et al., 2013; Lozada et al., 2015; Mota e Souza & Mendes, 2018).

Castro et al. (2015) realizaram um estudo com o objetivo de analisar a influência que as crenças e comportamentos dos pais acerca das emoções têm no desenvolvimento da capacidade de reconhecer emoções das crianças. O mesmo concluiu que 37% da variação na capacidade de as crianças reconhecerem as emoções é representada pelas crenças e comportamentos dos pais, o que demonstra que o contexto familiar tem bastante importância no desenvolvimento da capacidade de as crianças reconhecerem as emoções na primeira infância. Mota e Souza e Mendes (2018) realizaram também um estudo, com 25 mães e respetivos filhos, cujo objetivo foi analisar a associação entre as concepções parentais acerca das competências emocionais das crianças e o conhecimento emocional das mesmas. O estudo concluiu que quando os pais valorizam as emoções das crianças e se preocupam em conversar com elas sobre o que sentem, estas demonstram maior conhecimento emocional. Garrett-Peters et al. (2017) realizaram ainda um estudo, com o objetivo de analisar de que forma a compreensão emocional das crianças é influenciada pela socialização parental da emoção, avaliando também a sua influência no ajuste das crianças em sala de aula. Concluíram que as crianças cujas mães acreditam que as emoções são perigosas, revelam menor compreensão emocional e menor ajuste em sala de aula, o que demonstra a importância que a compreensão emocional tem no desenvolvimento das crianças nos seus contextos.

Segundo Meyer et al. (2014), a compreensão das concepções específicas dos pais em relação às emoções dos filhos é essencial para estudar as suas estratégias de socialização das mesmas, pois alguns estudos defendem que, quando os pais sabem a importância da sua

orientação no desenvolvimento emocional dos filhos, identificam e falam mais sobre emoções com eles desde cedo, conduzindo-os a um melhor entendimento das mesmas. Desta forma, estes autores desenvolveram um estudo com o objetivo de diferenciar as concepções dos pais sobre as emoções e perceber as suas relações com a socialização das emoções e estratégias de regulação emocional das crianças. Através do mesmo, foi encontrada uma associação entre duas dimensões das concepções dos pais acerca das emoções (importância da valorização das reações emocionais e valor da autorregulação emocional) e as estratégias de autorregulação e socialização das crianças. Tal demonstra a importância das representações relacionadas com a socialização emocional dos pais para o desenvolvimento emocional das crianças.

Segundo Halberstadt et al. (2013), existe uma grande influência cultural no que diz respeito às concepções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças, variando assim consoante os países e também entre géneros. Como tal, é fundamental que os instrumentos utilizados para medir as concepções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças sejam adaptados e validados para cada cultura e para as características da população que pretendem estudar. Desta forma, estes autores realizaram um estudo focado no desenvolvimento e validação de um questionário multidimensional, que avalia as concepções parentais acerca das emoções das crianças (*Parents' Beliefs about Children's Emotions Questionnaire*). Participaram 1080 pais e mães de crianças dos 4 aos 10 anos, provenientes de três grupos étnicos dos EUA, de forma a adaptar o instrumento a diferentes culturas. As conclusões demonstraram que as diferentes dimensões do questionário apresentam consistência interna entre géneros e as três etnias, assim como validade de construto pelas correlações verificadas entre três tipos diferentes de comportamentos de socialização emocional dos pais. Deste modo, foi possível perceber que ainda é necessário avaliá-lo em mais etnias e culturas, com o objetivo de testar a confiabilidade e a relação de diferentes tipos de comportamentos parentais com o desenvolvimento socioemocional das crianças. Contudo, a invariância das dimensões e as evidências obtidas no estudo original demonstram que este instrumento é bastante adequado para investigar diversas questões relacionadas com a socialização emocional dos pais e o seu impacto no desenvolvimento emocional das crianças. Mais recentemente, foi ainda realizado um estudo de adaptação deste instrumento para a população turca, com 250 mães de crianças dos 4 aos 6 anos, no qual foi possível encontrar também bons níveis de consistência interna nas diferentes dimensões (Halberstadt et al., 2013; Uslu & Turan, 2017).

3.3. As reações parentais às emoções negativas

De acordo com a literatura, uma vez que a família é o primeiro contexto no qual as crianças manifestam os seus desejos e necessidades, e também onde ocorrem os principais processos de socialização emocional, é fundamental estudar as reações dos pais às emoções negativas dos filhos (Fabes et al., 2002; Eisenberg et al., 1998). Segundo Ashiabi (2000), o desenvolvimento emocional das crianças é bastante influenciado pela relação que estabelecem com os pais, funcionando estes como um modelo de expressão e regulação emocional. Embora todas as emoções sejam importantes, as emoções de valência negativa não são tão bem aceites como as positivas, o que faz com que a forma como os pais reagem às mesmas tenha um impacto maior no desenvolvimento das crianças (Holland & Kensinger, 2010).

Os pais podem reagir às emoções negativas com estratégias construtivas ou com estratégias negativas. As estratégias construtivas são utilizadas pelos pais que aceitam e apoiam as emoções negativas dos filhos, incentivando-as a expressá-las, pois consideram um momento de aprendizagem (Gentzler, Contreras-Grau, Kerns, & Weimer, 2005; Gottman et al., 1996; Katz, Maliken & Stettler, 2012). Estas estratégias são consideradas as mais adequadas para desenvolver as competências emocionais das crianças, dividindo-se em três tipos: “Foco no problema”, “Encorajamento da expressão emocional” e “Foco na emoção”. O “Foco no problema” diz respeito à estratégia em que os pais se centram na situação que causou a emoção negativa para encontrar uma forma de ajudar as crianças a sentirem-se melhor. O “Encorajamento da expressão emocional” é a estratégia que se foca em incentivar a criança a expressar o que sente, valorizando as suas emoções. O “Foco na emoção” é a estratégia em que os pais se preocupam em ajudar as crianças a lidar com a emoção negativa, substituindo-a por outra mais positiva (Alves & Cruz, 2011; Fabes et al., 2002). Falar com as crianças sobre o que estão a sentir é muito bom para desenvolver nelas o conhecimento das emoções, pois ao distanciarmo-nos dos nossos estados emocionais, conseguimos refletir melhor sobre eles (Denham & Rochanoff, 2002). Já as estratégias que se focam no problema e na emoção, embora sejam adequadas para promover a competência socioemocional das crianças e a sua capacidade de empatia, deve ter-se em atenção o nível de controlo que a criança tem sobre a situação que desencadeou a emoção negativa. Se for baixo, funcionam melhor as estratégias focadas na emoção, enquanto se for alto, funcionam melhor as estratégias focadas no problema (Alves & Cruz, 2011; Fabes et al., 2002).

Por outro lado, as estratégias negativas são utilizadas pelos pais que desvalorizam e punem as emoções negativas dos filhos, tentando que as mesmas tenham uma duração reduzida, pois veem-nas como algo prejudicial (Gottman et al., 1996). Estas estratégias são consideradas as menos adequadas para desenvolver as competências emocionais das crianças, dividindo-se em três tipos: “Punição”, “Minimização” e “Zanga”. A “Punição” diz respeito à tentativa, por parte dos pais, de terminar a expressão emocional da criança, recorrendo a uma ameaça. A “Minimização” é a estratégia que procura alterar o que a criança está a sentir, desvalorizando a situação. A “Zanga” é a estratégia em que os pais, por não se sentirem confortáveis com a situação, não conseguem apoiar a criança adequadamente, o que faz com que ainda a desorganizem mais (Alves & Cruz, 2011; Fabes et al., 2002). De acordo com Eisenberg et al. (1998), a punição das emoções negativas das crianças por parte dos pais, faz com que a criança se sinta pior, pois a intensidade das mesmas fica ainda maior. Tanto a punição como a minimização das emoções negativas levam as crianças a ter menos empatia com os outros e maior ansiedade (Fabes et al., 2002).

Todas as estratégias acima referidas encontram-se presentes no instrumento *Coping with Children's Negative Emotions Scale*, que foi desenvolvido por Fabes, Eisenberg & Bernzweig (1990) com o objetivo de estudar as reações parentais às emoções negativas dos filhos, tendo sido validado com uma amostra de 101 pais e mães dos EUA (Fabes et al., 2002). Posteriormente, alguns estudos têm vindo a utilizar este instrumento para avaliar as estratégias utilizadas pelos pais e mães perante as emoções negativas apresentadas pelos filhos, tendo concluído que os pais e mães utilizam estratégias que apoiam as emoções negativas das crianças, mas são as mães que as utilizam mais (Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996; Melo, 2005; Reis, Ferrari & Sperb, 2016). As mães têm tendência para adotar estratégias mais direcionadas à comunicação e ao acolhimento das emoções, ao invés dos pais, que têm maior predisposição para a minimização das mesmas (Volling, Kolak, & Kennedy, 2008). De acordo com Melo (2005), existe também diferença no tipo de estratégia adotada, consoante a emoção apresentada pela criança, pois quando as emoções são a tristeza, o medo ou a vergonha os pais e mães recorrem mais a reações que não apoiam, do que quando é zanga. Enquanto os pais reagem à tristeza dos filhos minimizando-a, as mães afirmam sentir-se desconfortáveis com a situação, contudo encorajam a expressão da emoção e focam-se no problema para os ajudar a resolver (Melo, 2005; Reis et al., 2016).

3.3.1. As reações parentais às emoções negativas e as suas concepções

Para além do estudo específico das estratégias que os pais e mães tendem a adotar para lidar com as emoções negativas dos seus filhos, existem também estudos que procuraram relacionar essas mesmas reações com as suas concepções acerca do desenvolvimento emocional das crianças. Tal como anteriormente referido, Halberstadt et al. (2013) realizaram um estudo no qual construíram e validaram um instrumento que avalia as concepções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças. Para além disso, nesse mesmo estudo também analisaram as reações dos pais às emoções negativas dos filhos, com recurso ao instrumento *Coping with Children's Negative Emotions Scale*, procurando assim analisar a sua associação com as concepções. Este estudo concluiu que os pais que consideram que as crianças conseguem controlar as suas emoções negativas, que devem gerir as emoções por si próprias e que as emoções das mesmas perduram no tempo demonstram menos reações de apoio às emoções negativas dos filhos, ao mesmo tempo que demonstraram mais reações que não apoiam as emoções negativas dos filhos. Concluiu também que os pais que consideram importante conhecerem as emoções das crianças demonstram mais reações de apoio às emoções negativas dos filhos. Os autores consideraram que tal pode estar relacionado com o facto de os pais quererem transmitir efetivamente aos filhos a sua disponibilidade para os escutar, deixando-os assim à vontade para partilharem o que sentem.

Lozada et al. (2015) realizaram também um estudo, com 125 pais e mães dos EUA, com o objetivo de analisar as relações entre as concepções dos pais acerca do desenvolvimento emocional das crianças e as suas estratégias de socialização emocional durante um tempo de conversa com os filhos. Este estudo concluiu que os pais incentivam mais a expressão das emoções positivas do que das negativas e que, quando consideram que todas as emoções são prejudiciais, tendem a incentivar menos as emoções negativas. Para além disso, encontrou ainda uma distinção entre os pais que valorizam bastante as emoções positivas e os pais que valorizam bastante as emoções negativas. No primeiro caso, têm tendência para encorajar menos a expressão das emoções negativas, assim como para promover menos o conhecimento de todas as emoções. No segundo caso, tendem a encorajar mais a expressão das emoções negativas.

Neste sentido, tanto o estudo de Halberstadt et al. (2013), como o estudo de Lozada et al. (2015), concluíram que o facto de os pais considerarem que as emoções de carácter mais negativo são benéficas, está positivamente relacionado com reações de apoio, por parte dos pais, às emoções negativas dos filhos, nomeadamente incentivando-os a expressarem-nas.

Desta forma, ambos os estudos demonstraram que, à medida que aumenta a conceção dos pais acerca do valor das emoções negativas, aumentam também as suas reações de incentivo à expressão emocional das mesmas. É ainda de referir o estudo de Meyer et al. (2014), que procurou estudar a associação entre alguns aspetos das conceções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças e as suas reações às emoções negativas das mesmas, recorrendo a uma amostra de 73 mães de crianças entre os 4 e os 5 anos. Este estudo concluiu que as mães que consideram que é importante estarem atentas e aceitarem as emoções dos filhos, assim como as que dão valor ao facto de as crianças aprenderem a autorregular-se, são as mesmas que utilizam estratégias de socialização perante as emoções negativas.

3.3.2. As reações parentais às emoções negativas e o desenvolvimento emocional das crianças

Sáragga (2018) descreve de uma forma mais específica as estratégias que os pais devem utilizar perante as emoções negativas das crianças e aquelas que devem ser evitadas, para que o desenvolvimento emocional das mesmas decorra de forma saudável. De acordo com este autor, é adequado os pais conversarem com as crianças acerca do que estão a sentir e incentivá-las a partilhar também as suas emoções (ex: “Hoje o pai está cansado, porque teve muitas tarefas para fazer no trabalho. E tu, como te sentes?”); explicarem-lhes o significado das suas próprias emoções e das dos outros (ex: “Aquele menino parece assustado. Deve ter medo do cão.”); ajudarem-nas a entender as causas das emoções (ex: “Estás triste porque não podemos ir ao parque agora e tu querias muito.”); diferenciarem atos e emoções (ex: “Compreendo que te sintas zangado, mas não podes partir os brinquedos.”); demonstrarem compreensão e empatia pelo que a criança sente (ex: “Hoje não quiseste sair do quarto. O que se passa?”); orientarem-nas para aceitarem as suas emoções (ex: “É normal estares triste, porque gostavas muito do avô. Vou ficar aqui contigo.”). O mesmo autor considera que é menos adequado os pais fazerem juízos de valor sobre as emoções das crianças (ex: “Não é bom estares triste.”); desvalorizarem o que elas sentem (ex: “Até fomos comer um gelado hoje. Não tens motivos para estares triste.”); incentivarem-nas a evitar sentir as emoções negativas para não sofrerem (ex: “Se tens medo de ir à piscina, é melhor não ires.”); punirem-nas por manifestarem as emoções (ex: “Se não paras já de chorar, vamos embora!”); obrigá-las a controlar as emoções por si mesmas (ex: “Não quero que chores! Para já!”) e minimizarem as emoções (ex: “Mais logo já te sentes melhor.”).

Existem vários estudos que procuraram analisar as relações existentes entre as reações parentais às emoções negativas dos filhos e o desenvolvimento emocional das crianças (Chora et al., 2019; Eisenberg et al., 1996; Eisenberg et al., 1998; Fabes et al., 2002; Havighurst et al., 2010; Meyer et al., 2014; H. Pinto et al., 2014). Entre os estudos, é unânime que quando os pais recorrem a estratégias que não apoiam as emoções negativas dos filhos, como a punição e a minimização, tal tem consequências nefastas no seu desenvolvimento emocional. Essas consequências podem ser ao nível da dificuldade em regular as emoções e comportamentos, tendência para reter as emoções em si mesmas, agitação, ansiedade e menor competência socioemocional (Chora et al., 2019; Eisenberg et al., 1996; Eisenberg et al., 1998; Fabes et al., 2002; Havighurst et al., 2010; H. Pinto et al., 2014).

Por outro lado, é também unânime na literatura que quando os pais recorrem a estratégias de suporte às emoções negativas dos filhos, conversando com as crianças sobre o que elas estão a sentir, as mesmas revelam maior competência emocional, conhecendo e conseguindo regular melhor as suas emoções (Chora et al., 2019; Eisenberg et al., 1996; Havighurst et al., 2010; Meyer et al., 2014; H. Pinto et al., 2014). De acordo com Alves e Cruz (2011), é evidente que o encorajamento dos pais à exploração das emoções, e a conversa acerca do significado das mesmas, ajudam as crianças a expressarem melhor o que sentem, a distinguir as emoções e a adequar o seu comportamento a cada situação. Ao mesmo tempo, quando os pais reagem mal à expressão emocional, as crianças tendem a ter um comportamento mais explosivo e desadequado à situação que desencadeou a emoção, pois a mesma é ampliada.

III – Problemática

1. Objetivos

Em Portugal, a comunidade científica tem-se preocupado em estudar as emoções e a sua importância no desenvolvimento das crianças, como por exemplo o estudo de H. Pinto et al. (2014), que se focou na relação entre os estilos parentais e a regulação emocional das crianças; o estudo de Rebelo et al. (2013), que teve como objetivo perceber se as representações internas que as crianças têm da relação de vinculação influenciam o seu conhecimento emocional; ou ainda o estudo de Coelho et al. (2018), que pretendeu verificar se existe variação no conhecimento emocional das crianças consoante os vários perfis de comportamento de brincadeira. Com a pesquisa realizada, foi possível perceber que os estudos realizados em Portugal acerca das emoções das crianças têm-se centrado bastante nas práticas parentais e na influência que estas possam ter nas competências emocionais das crianças, assim como na relação entre o conhecimento emocional das crianças e a qualidade das suas relações interpessoais, existindo, portanto, a necessidade de ser realizado algum trabalho que aborde a perspectiva dos pais de forma mais direcionada para as suas conceções relativamente ao desenvolvimento emocional dos filhos. De acordo com Lozada et al. (2015), para estudar o papel que os pais representam nesta temática, é importante separar as conceções dos comportamentos, no que diz respeito às emoções positivas e negativas, de modo a obter uma melhor compreensão da influência que as crenças emocionais parentais têm na determinação dos seus comportamentos.

Quando os pais valorizam as emoções, partilham com as crianças as suas emoções positivas e fomentam a expressão das emoções negativas, pois percebem que estas últimas são ricas em oportunidades de aprendizagem. Por outro lado, os pais que não acreditam na importância das emoções, tendem a ignorar ou punir a expressão emocional dos filhos, acabando por prejudicá-los. Assim, e tendo em conta que os pais são os primeiros agentes no desenvolvimento emocional das crianças, é fundamental que conheçam o seu papel neste processo e como o podem desempenhar da melhor forma, salientando-se por isso a necessidade de se realizarem mais estudos focados nas conceções parentais acerca das emoções das crianças (Castro et al., 2015; Garrett-Peters et al., 2017; Halberstadt et al., 2013; Lozada et al., 2015; Mota e Souza & Mendes, 2018). Para tal, é essencial utilizar um instrumento multidimensional, que represente adequadamente os construtos relativos às conceções dos pais sobre o

desenvolvimento emocional das crianças, e que consiga medir eficazmente essas mesmas concepções (Halberstadt et al., 2013).

Tal como referido anteriormente, Halberstadt et al. (2013) defendem a existência de uma grande influência cultural no que concerne às crenças e comportamento parental face à expressão das emoções, ao conhecimento sobre a experiência emocional e às práticas de socialização emocional, variando assim entre países e géneros. Como tal, os instrumentos utilizados para medir as concepções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças devem ser adaptados e validados para a cultura e características da população em estudo. Desta forma, estes autores focaram-se no desenvolvimento de um questionário multidimensional, que avalia as concepções parentais acerca das emoções das crianças (*Parents' Beliefs about Children's Emotions Questionnaire*), e concluíram que a utilização deste questionário será adequada para estudar várias questões relacionadas com a socialização emocional dos pais e o seu impacto no desenvolvimento emocional das crianças, embora ainda seja necessário avaliá-lo em mais etnias e culturas. Uma vez que a pesquisa realizada não permitiu identificar em Portugal algum trabalho com a finalidade de avaliar as concepções parentais com base neste instrumento, torna-se bastante importante realizar estudos neste âmbito. Tal poderá contribuir para a investigação nesta área, servindo de ponto de partida para um maior entendimento acerca das relações pais-filhos e do papel que as emoções desempenham em todo o processo (Halberstadt et al., 2013).

Para além disso, é ainda importante estudar a associação entre as concepções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças e a forma como os pais e mães reagem às emoções de carácter mais negativo dos filhos, uma vez que, de acordo com a literatura, o que os pais pensam acerca das emoções tem um grande impacto no comportamento que apresentam perante as mesmas. Assim, os pais ajudam os seus filhos a gerir as suas emoções negativas de forma mais adequada, quando têm conhecimento da importância do seu papel nesse processo, sendo possível encontrar associações entre o tipo de reações que os pais apresentam perante as emoções negativas dos filhos e as suas concepções em relação à sua durabilidade, à capacidade que as crianças têm de as gerir sozinhas, ao valor que atribuem à expressão das mesmas, entre outros (Halberstadt et al., 2013; Lozada et al., 2015; Meyer et al., 2014).

Neste sentido, o presente estudo tem como objetivos: (1) criar uma versão portuguesa do *Parents' Beliefs about Children's Emotions Questionnaire* e analisar as suas características psicométricas; (2) caracterizar as concepções parentais acerca do desenvolvimento emocional

das crianças; (3) comparar as reações dos pais e mães às emoções negativas dos filhos, tendo em conta as suas concepções acerca do desenvolvimento emocional das crianças.

2. Hipóteses e Questões de Investigação

Em relação ao segundo objetivo “caracterizar as concepções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças”, é de salientar que não foram encontrados estudos em Portugal que permitam sustentar a formulação de hipóteses. Para além disso, os estudos realizados noutros países são apenas de validação do instrumento, não contemplando uma caracterização detalhada das concepções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças, da amostra utilizada nos mesmos (Halberstadt et al., 2013; Uslu & Turan, 2017). Neste sentido, foram estabelecidas as seguintes questões de investigação:

Q.I. 1 – Como é que os pais e mães percebem as consequências das emoções positivas e negativas das crianças?

Q.I. 2 – Como é que os pais e mães percebem a capacidade das crianças para controlarem as suas emoções e a importância de lhes darem autonomia para as gerirem?

Q.I. 3 – Que importância os pais e mães atribuem ao facto de as crianças partilharem com eles o que estão a sentir?

Q.I. 4 – De que modo as habilitações literárias dos pais e mães estão relacionadas com as suas concepções acerca do desenvolvimento emocional das crianças?

No que diz respeito ao terceiro objetivo “comparar as reações dos pais e mães às emoções negativas dos filhos, tendo em conta as suas concepções acerca do desenvolvimento emocional das crianças”, Halberstadt et al. (2013) realizaram um estudo em que também compararam as concepções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças com as reações às emoções negativas dos filhos, tal como referido anteriormente. O estudo destes autores concluiu que os pais que consideram que as emoções das crianças perduram no tempo, demonstram menos reações de apoio às emoções negativas dos filhos, ao mesmo tempo que demonstraram mais reações que não apoiam as emoções negativas dos mesmos. Neste sentido, estabeleceu-se a seguinte Hipótese Geral e respetivas Hipóteses Operacionais:

Hipótese Geral 1 - Espera-se que o facto de os pais e mães acreditarem na estabilidade das emoções das crianças esteja relacionado com as suas reações às emoções negativas dos filhos.

Hipótese Operacionalizada 1a - Espera-se que os pais e mães que acreditam na estabilidade das emoções das crianças apresentem menos reações de apoio às emoções negativas dos filhos, do que os restantes pais e mães.

Hipótese Operacionalizada 1b - Espera-se que os pais e mães que acreditam na estabilidade das emoções das crianças apresentem mais reações que não apoiam as emoções negativas dos filhos, do que os restantes pais e mães.

O estudo de Halberstadt et al. (2013) concluiu também que os pais que consideram que as crianças conseguem controlar as suas emoções negativas, demonstram menos reações de apoio às emoções negativas dos filhos, ao mesmo tempo que demonstraram mais reações que não apoiam as emoções negativas dos mesmos. Neste sentido, estabeleceu-se a seguinte Hipótese Geral e respetivas Hipóteses Operacionais:

Hipótese Geral 2 – Espera-se que o facto de os pais e mães considerarem que as crianças conseguem controlar as suas emoções esteja relacionado com as suas reações às emoções negativas dos filhos.

Hipótese Operacionalizada 2a - Espera-se que os pais e mães que consideram que as crianças conseguem controlar as suas emoções apresentem mais reações que não apoiam as emoções negativas dos filhos, do que os restantes pais e mães.

Hipótese Operacionalizada 2b - Espera-se que os pais e mães que consideram que as crianças conseguem controlar as suas emoções apresentem menos reações de apoio às emoções negativas dos filhos, do que os restantes pais e mães.

Para além de Halberstadt et al. (2013), que compararam as concepções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças com as reações às emoções negativas dos filhos, Lozada et al. (2015) realizaram também um estudo que analisou as relações entre as concepções dos pais acerca das emoções e os comportamentos de socialização durante as conversas com os seus filhos. Ambos os estudos concluíram que o facto de os pais considerarem que as emoções de carácter mais negativo são benéficas, está positivamente relacionado com reações de apoio,

por parte dos pais, às emoções negativas dos filhos, nomeadamente incentivando-os a expressarem-nas. Desta forma, ambos os estudos demonstraram que, à medida que aumenta a conceção dos pais acerca do valor das emoções negativas, aumentam também as suas reações de incentivo à expressão emocional das mesmas. Neste sentido, estabeleceu-se a seguinte hipótese:

Hipótese 3 – Espera-se que os pais e mães que acreditam que experienciar a emoção “zanga” tem consequências positivas para as crianças as encorajem mais a expressarem as suas emoções negativas, do que os restantes pais e mães.

O estudo de Halberstadt et al. (2013) concluiu ainda que os pais que consideram importante as crianças partilharem com eles o que sentem demonstram mais reações de apoio às emoções negativas dos filhos. Neste sentido, estabeleceu-se a seguinte hipótese:

Hipótese 4 – Espera-se que os pais e mães que consideram ser importante as crianças partilharem com eles as suas emoções apresentem mais reações de apoio às emoções negativas dos filhos, do que os restantes pais e mães.

Por fim, o estudo de Halberstadt et al. (2013) concluiu que os pais que consideram importante darem autonomia às crianças para gerirem as suas emoções demonstram menos reações de apoio às emoções negativas dos filhos, ao mesmo tempo que demonstraram mais reações que não apoiam as emoções negativas dos mesmos. Neste sentido, estabeleceu-se a seguinte Hipótese Geral e respetivas Hipóteses Operacionais:

Hipótese Geral 5 – Espera-se que o facto de os pais e mães considerarem importante darem autonomia às crianças para gerirem as suas emoções esteja relacionado com as suas reações às emoções negativas dos filhos.

Hipótese Operacionalizada 5a - Espera-se que os pais e mães que consideram importante darem autonomia às crianças para gerirem as suas emoções apresentem menos reações de apoio às emoções negativas dos filhos, do que os restantes pais e mães.

Hipótese Operacionalizada 5b - Espera-se que os pais e mães que consideram importante darem autonomia às crianças para gerirem as suas emoções apresentem mais reações que não apoiam as emoções negativas dos filhos, do que os restantes pais e mães.

As variáveis em estudo podem ser operacionalizadas da seguinte forma:

- **Estabilidade das emoções** – média dos resultados obtidos nos itens da dimensão “Estabilidade”, do instrumento *Parents’ Beliefs about Children’s Emotions Questionnaire*
- **Controlo das emoções** – média dos resultados obtidos nos itens da dimensão “Controlo”, do instrumento *Parents’ Beliefs about Children’s Emotions Questionnaire*
- **Consequências positivas atribuídas à emoção “zanga”** – média dos resultados obtidos nos itens da dimensão “Valor da Zanga”, do instrumento *Parents’ Beliefs about Children’s Emotions Questionnaire*
- **Partilha das emoções com os pais** – média dos resultados obtidos nos itens da dimensão “Conhecimento parental”, do instrumento *Parents’ Beliefs about Children’s Emotions Questionnaire*
- **Autonomia na gestão das emoções** – média dos resultados obtidos nos itens da dimensão “Autonomia”, do instrumento *Parents’ Beliefs about Children’s Emotions Questionnaire*
- **Encorajamento da expressão das emoções negativas** – média dos resultados obtidos nos itens da dimensão “Encorajamento da Expressão Emocional”, do instrumento *Coping with Children’s Negative Emotions Scale*
- **Reações de apoio** – média dos resultados obtidos nos itens da dimensão “Foco no Problema/Emoção” e da dimensão “Encorajamento da Expressão Emocional”, do instrumento *Coping with Children’s Negative Emotions Scale*
- **Reações que não apoiam** - média dos resultados obtidos nos itens da dimensão “Zanga/Punição” e da dimensão “Minimização”, do instrumento *Coping with Children’s Negative Emotions Scale*

IV – Método

1. Delineamento do estudo

O presente estudo é um estudo descritivo, na medida em que foi feita uma caracterização das concepções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças. De acordo com Gil (2008), os estudos descritivos englobam diversos propósitos, sendo um deles precisamente a descrição das concepções de determinada população em relação a uma temática definida. Este tipo de estudo permite ainda estabelecer algumas relações entre as variáveis, como por exemplo entre as referidas concepções e as habilitações literárias.

Para além disso, o presente estudo é também comparativo, pois foram comparadas as reações dos pais e mães às emoções negativas dos filhos, tendo em conta as suas concepções acerca do desenvolvimento emocional das crianças. Segundo Gil (2008), os estudos comparativos são utilizados para estudar as diferenças e semelhanças existentes entre grupos, relativamente a uma temática definida.

Neste estudo, optámos por utilizar uma metodologia quantitativa, com a utilização de um questionário como instrumento de recolha de dados, pois garante o anonimato das respostas, possibilita aos participantes decidirem quando pretendem responder, evita que o investigador influencie as respostas e permite atingir um maior número de participantes (Cohen, Manion & Morrison, 2018; Gil, 2008).

2. Participantes

Os participantes deste estudo são 142 pais e mães, de crianças dos 4 aos 10 anos que frequentam as escolas de um agrupamento e os espaços educativos de uma IPSS, do distrito de Lisboa. Dos 142 participantes, 130 são mães (91.5%) e 12 são pais (8.5%), com idades compreendidas entre os 23 e os 54 anos ($M = 38.4$ anos; $DP = 6.16$) (Anexo A). Relativamente às habilitações literárias, estas variam entre o 2º ciclo e o doutoramento, sendo que 3 participantes têm o 2º ciclo (2.1%), 15 têm o 3º ciclo (10.6%), 60 têm o secundário (42.3%), 38 têm licenciatura (26.8%), 24 têm mestrado (16.9%) e 2 têm doutoramento (1.4%) (Anexo A).

No que diz respeito às idades das crianças acerca das quais foram dadas as respostas aos questionários, estas variam entre os 4 e os 10 anos, sendo que foram obtidas 34 respostas sobre os 4 anos (23.9%), 19 sobre os 5 anos (13.4%), 22 sobre os 6 anos (15.5%), 21 sobre os 7 anos (14.8%), 25 sobre os 8 anos (17.6%), 17 sobre os 9 anos (12%) e 4 sobre os 10 anos (2.8%)

(Anexo A). Em relação ao género da criança, predomina o feminino, com 76 (53,5%), em detrimento do masculino, com 66 (46,5%) (Anexo A).

É de salientar que os participantes foram selecionados de forma não probabilística, por conveniência. Desta forma, os sujeitos da população em estudo não tiveram todos a mesma probabilidade de fazer parte da amostra (Shaughnessi, Zechmeister, & Zechmeister, 2006). O critério de inclusão no estudo consistiu em ser pai ou mãe de uma criança com idade compreendida entre os 4 e os 10 anos.

3. Instrumentos

De seguida, serão apresentados os instrumentos utilizados no presente estudo: Questionário de dados sociodemográficos, *Parents' Beliefs about Children's Emotions Questionnaire* e *Coping with Children's Negative Emotions Scale* (versão reduzida). O *Parents' Beliefs about Children's Emotions Questionnaire* foi selecionado devido ao facto de ser o único instrumento, de acordo com a pesquisa realizada, que mede as conceções dos pais e mães acerca do desenvolvimento emocional das crianças, para além de possuir características psicométricas bastante favoráveis, na sua versão original. A *Coping with Children's Negative Emotions Scale*, por sua vez, foi escolhida para medir as reações dos pais e mães às emoções negativas das crianças e assim ser possível estabelecer comparações entre as mesmas, tendo em conta as suas conceções acerca do desenvolvimento emocional das crianças.

3.1. Questionário de dados sociodemográficos

Com o objetivo de caracterizar os participantes, antes do preenchimento dos instrumentos alvos do estudo, foi recolhida alguma informação sociodemográfica dos mesmos, mais precisamente: parentesco em relação à criança, idade, habilitações literárias e profissão (Anexo B).

3.2. *Parents' Beliefs about Children's Emotions Questionnaire*

3.2.1. Descrição do instrumento

O *Parents' Beliefs about Children's Emotions Questionnaire* (PBACE; Halberstadt et al., 2013), na sua versão original, possui 33 itens, divididos em 7 dimensões: “Custo das emoções positivas”, “Valor da zanga”, “Manipulação”, “Controlo”, “Conhecimento Parental”, “Autonomia” e “Estabilidade” (Anexo C).

A dimensão “Custo das Emoções Positivas” pretende analisar se os pais identificam consequências negativas para os estados emocionais positivos vivenciados pelas crianças, tendo obtido .76 de consistência interna no estudo original e .71 no estudo de adaptação para a população turca. É constituída pelos itens 3, 26, 27 e 31, sendo exemplo de um deles “Quando as crianças estão demasiado felizes, podem ficar fora de controlo.”. A dimensão “Valor da Zanga” pretende compreender se os pais identificam consequências positivas decorrentes da vivência de estados emocionais negativos (zanga) por parte das crianças, tendo obtido .83 de consistência interna no estudo original e .75 no estudo de adaptação para a população turca. É constituída pelos itens 6, 10, 13, 18, 24 e 33, sendo exemplo de um deles “Experienciar zanga pode ser uma motivação útil para a ação.”. A dimensão “Manipulação” procura caracterizar a perceção dos pais sobre a forma como as crianças podem usar a expressão das suas emoções para influenciarem (manipularem) o comportamento dos outros e/ou atingirem os seus objetivos, tendo obtido .82 de consistência interna no estudo original e .70 no estudo de adaptação para a população turca. É constituída pelos itens 1, 17, 19 e 32, sendo exemplo de um deles “As crianças usam as emoções para manipularem os outros.” (Halberstadt et al., 2013; Uslu & Turan, 2017).

A dimensão “Controlo” procura avaliar as conceções que os pais têm acerca da capacidade das crianças para controlarem as emoções e a sua expressão, tendo obtido .73 de consistência interna no estudo original e .79 no estudo de adaptação para a população turca. É constituída pelos itens 11, 15, 21, 23 e 29, sendo exemplo de um deles “As crianças conseguem controlar as suas emoções.”. A dimensão “Conhecimento Parental” procura caracterizar a importância que os pais atribuem ao facto de as crianças partilharem com eles o que estão a sentir, tendo obtido .57 de consistência interna no estudo original e .68 no estudo de adaptação para a população turca. É constituída pelos itens 8, 20 e 25, sendo exemplo de um deles “Os pais devem encorajar os seus filhos a contarem-lhes tudo o que estão a sentir.”. A dimensão “Autonomia” tem como principal objetivo avaliar as conceções parentais acerca da importância de os pais darem autonomia às crianças para regular e gerir as suas emoções, tendo obtido .69 de consistência interna no estudo original e .78 no estudo de adaptação para a população turca. É constituída pelos itens 2, 4, 7, 12, 14, 22 e 28, sendo exemplo de um deles “Normalmente, é melhor deixar a criança ultrapassar, por si mesma, os seus sentimentos negativos.”. A dimensão “Estabilidade” pretende caracterizar as crenças dos pais sobre a estabilidade dos estados emocionais das crianças, tendo obtido .65 de consistência interna no estudo original e .70 no

estudo de adaptação para a população turca. É constituída pelos itens 5, 9, 16 e 30, sendo exemplo de um deles “As emoções das crianças mantêm-se por bastante tempo.” (Halberstadt et al., 2013; Uslu & Turan, 2017). Na Tabela 1, encontra-se sistematizada a distribuição dos itens pelas dimensões, de acordo com a sua versão original.

Tabela 1
Distribuição dos Itens do questionário PBACE pelas Dimensões

| Dimensões | Itens | Nº total de itens |
|-----------------------------|-------------------------|-------------------|
| Custo das Emoções Positivas | 3, 26, 27, 31 | 4 |
| Valor da Zanga | 6, 10, 13, 18, 24, 33 | 6 |
| Manipulação | 1, 17, 19, 32 | 4 |
| Controlo | 11, 15, 21, 23, 29 | 5 |
| Conhecimento Parental | 8, 20, 25 | 3 |
| Autonomia | 2, 4, 7, 12, 14, 22, 28 | 7 |
| Estabilidade | 5, 9, 16, 30 | 4 |

Cada item consiste numa afirmação relativa a crenças acerca do desenvolvimento emocional das crianças e os participantes deverão responder de 1 a 6 o quanto concordam, sendo que 1 corresponde a “Discordo totalmente”, 2 corresponde a “Discordo bastante”, 3 corresponde a “Discordo um pouco”, 4 corresponde a “Concordo um pouco”, 5 corresponde a “Concordo bastante e 6 corresponde a “Concordo totalmente”. Relativamente à cotação deste instrumento, uma vez que a sua escala de resposta é de tipo *Likert*, é atribuída uma pontuação, de 1 a 6, a cada uma das opções de resposta, sendo que “discordo totalmente” corresponde a 1 e assim sucessivamente até ao “concordo totalmente”, que corresponde a 6. De seguida, é então calculada a média de cada dimensão. É, no entanto, de salientar que, no caso do item 8 da dimensão “Conhecimento parental”, por estar formulado na negativa, a sua cotação é invertida (Halberstadt et al., 2013). É ainda de referir que, uma vez que a adaptação deste instrumento para a realidade portuguesa e a análise das suas características psicométricas constitui um dos objetivos deste estudo, essa apresentação encontra-se no capítulo dos resultados.

3.3. Coping with Children’s Negative Emotions Scale

3.3.1. Descrição do instrumento

A *Coping with Children’s Negative Emotions Scale* (CCNES; Fabes et al., 1990), na sua versão original, é constituída por 12 situações hipotéticas nas quais as crianças manifestam

emoções negativas. Contudo, no presente estudo, foram apenas utilizadas 6 delas, de forma a evitar que os participantes fiquem desmotivados pela dimensão do questionário. Uma vez que a aplicação deste instrumento terá como objetivo estabelecer comparações com as respostas dos pais e mães ao *Parents' Beliefs about Children's Emotions Questionnaire*, foram então escolhidas apenas as situações que contém as emoções mais diretamente relacionadas com as emoções referidas nesse instrumento, tendo sido excluídas emoções como o medo/preocupação e mantidas as situações que referem zanga e tristeza (Anexo D). Cada uma dessas situações contém 6 possíveis reações dos pais às mesmas, para as quais estes devem selecionar, de 1 a 7, a probabilidade de agir dessa forma (1- muito improvável; 4- médio; 7- muito provável). Na Tabela 2, encontra-se sistematizada a distribuição dos itens pelas dimensões, de acordo com a sua versão original, mas reduzida às 6 situações selecionadas para integrar o presente estudo.

Tabela 2
Distribuição dos Itens da CCNES pelas Dimensões

| | Dimensões | Itens | Nº total de itens |
|-------------------------------|--------------------------------------|-----------------------|-------------------|
| Reações que não apoiam | Zanga | 2, 7, 13, 21, 25, 32 | 6 |
| | Punição | 1, 12, 18, 23, 26, 33 | 6 |
| | Minimização | 4, 9, 14, 22, 30, 31 | 6 |
| Reações de apoio | Foco no problema | 3, 10, 15, 20, 29, 34 | 6 |
| | Encorajamento da expressão emocional | 5, 11, 17, 19, 27, 36 | 6 |
| | Foco na emoção | 6, 8, 16, 24, 28, 35 | 6 |

Tal como é possível verificar na Tabela 2, a versão original da escala (Fabes et al., 1990) encontra-se dividida em 6 dimensões (“Zanga”, “Punição”, “Minimização”, “Foco no problema”, “Encorajamento da expressão emocional” e “Foco na emoção”), sendo que as dimensões “Zanga”, “Punição” e “Minimização” correspondem a reações que não apoiam as emoções negativas das crianças ($\alpha = .88$), e as dimensões “Foco no problema”, “Encorajamento da expressão emocional” e “Foco na emoção” correspondem a reações de apoio às emoções negativas das crianças ($\alpha = .92$). A dimensão “Zanga” corresponde às reações de desconforto dos pais perante as emoções negativas dos filhos ($\alpha = .70$), sendo exemplo de um item “... fico zangado/zangada com ele/ela.”. A dimensão “Punição” diz respeito à aplicação de castigos, por parte dos pais, perante as emoções negativas dos filhos ($\alpha = .69$), sendo exemplo de um item “... digo-lhe que se começar a chorar, teremos que ir para casa imediatamente.”. A dimensão “Minimização” reflete a desvalorização das emoções negativas das crianças por parte dos pais

($\alpha = .78$), sendo exemplo de um item “... digo-lhe para não dar grande importância a isso.”. A dimensão “Foco no problema” corresponde à ajuda dos pais na resolução do problema que originou a emoção negativa dos filhos ($\alpha = .78$), sendo exemplo de um item “... ajudo-o/a a pensar em lugares onde ainda não procurou.”. A dimensão “Encorajamento da expressão emocional” pretende avaliar o nível de aceitação, por parte dos pais, das emoções negativas dos filhos ($\alpha = .85$), sendo exemplo de um item “... digo-lhe que não há problema em chorar.”. A dimensão “Foco na emoção” diz respeito à procura de estratégias, por parte dos pais, para ajudar os filhos a sentirem-se melhor ($\alpha = .80$), sendo exemplo de um item “... tento fazer com que se sintam melhor, fazendo algo divertido.” (Fabes et al., 1990).

É de referir que também existe a versão portuguesa deste instrumento - *Questionário de Avaliação das Reações Parentais às Emoções Negativas dos Filhos* (Alves & Cruz, 2011) -, cujos valores de consistência interna variam entre .70 e .88 em quase todas as subescalas (exceto a dimensão “Zanga”, que obteve .37). Contudo, não tivemos acesso aos itens do mesmo, como tal, recorreu-se à versão original e procedeu-se à tradução para português das situações e respetivas reações que foram selecionadas para serem utilizadas neste estudo.

Relativamente à cotação deste instrumento, uma vez que a sua escala de resposta é de tipo *Likert*, é atribuída uma pontuação, de 1 a 7, a cada uma das opções de resposta, sendo que “muito improvável” corresponde a 1 e assim sucessivamente até ao “muito provável”, que corresponde a 7. De seguida, é então calculada a média de cada dimensão. É, no entanto, de salientar que, no caso de três itens da dimensão “Zanga”, por estarem formulados na negativa, a sua cotação é invertida (Fabes et al., 1990).

3.3.2. Propriedades psicométricas do instrumento no presente estudo

Com o objetivo de analisar as características psicométricas da *Coping with Children's Negative Emotions Scale* no presente estudo, começou por ser realizada uma Análise Fatorial Exploratória com extração de componentes principais, com recurso ao *SPSS* (versão 27), em que se utilizou rotação *promax*. Os itens que sozinhos formavam uma dimensão, que não apresentavam um valor de saturação muito forte em nenhuma dimensão ou surgiam associados a uma dimensão errada, foram sendo sucessivamente eliminados (3, 6, 7, 13, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 30, 31, 32 e 36) e realizada novamente a Análise Fatorial Exploratória sem os mesmos (Anexo E).

Alguns itens da dimensão “Zanga” surgiam saturados na dimensão “Punição”, então, optámos por juntá-los, formando assim a dimensão “Zanga/Punição”. Alguns itens das dimensões “Foco do problema” e “Foco na emoção” surgiram também saturados na mesma dimensão, como tal, decidimos juntá-los, formando a dimensão “Foco no Problema/Emoção. Desta forma, com as quatro dimensões (“Zanga/Punição”, “Minimização”, “Foco no Problema/Emoção” e “Encorajamento da Expressão Emocional”) e com 21 itens, o instrumento revelou características psicométricas mais favoráveis. Na Tabela 3, encontra-se apresentada a última Análise Fatorial Exploratória deste instrumento, com os 21 itens e as quatro dimensões.

Tabela 3
Resultados da Análise Fatorial Exploratória da CCNES

| Itens | Fatores | | | |
|--------------------------------|------------|------------|------------|------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| FP/E35 | .86 | -.20 | -.02 | -.06 |
| FP/E 28 | .81 | .02 | -.05 | -.02 |
| FP/E 29 | .76 | .16 | .01 | -.13 |
| FP/E 24 | .76 | -.31 | -.02 | .13 |
| FP/E 16 | .73 | -.13 | .04 | .25 |
| FP/E 34 | .70 | .13 | -.02 | -.03 |
| FP/E 15 | .63 | .34 | -.15 | .03 |
| FP/E8 | .62 | -.03 | .20 | -.13 |
| FP/E10 | .58 | .20 | .10 | -.03 |
| EEE11 | .09 | .79 | .04 | .03 |
| EEE27 | -.01 | .77 | .08 | -.01 |
| EEE5 | -.32 | .76 | -.02 | .02 |
| EEE17 | .20 | .73 | -.05 | .04 |
| M9 | -.08 | .11 | .80 | .06 |
| M14 | .04 | .00 | .78 | .01 |
| M4 | .09 | -.11 | .74 | -.09 |
| M22 | .01 | .06 | .67 | .05 |
| Z/P2 | -.02 | .04 | -.12 | .80 |
| Z/P12 | .04 | .02 | .04 | .70 |
| Z/P1 | .03 | .04 | -.02 | .65 |
| Z/P33 | -.06 | -.02 | .24 | .51 |
| % Variância Explicada (57.05%) | 28.20% | 13.30% | 9.62% | 5.94% |

Nota. FP/E = foco no problema/emoção; EEE = encorajamento da expressão emocional; M = minimização; Z/P = zanga/punição.

De acordo com a Tabela 3, é possível perceber que os 21 itens obtiveram valores de saturação superiores na sua dimensão do que nas restantes. Relativamente à dimensão “Foco no Problema/Emoção”, este varia entre .58 e .86, na dimensão “Encorajamento da Expressão Emocional”, varia entre .73 e .79, na dimensão “Minimização”, varia entre .67 e .80, na dimensão “Zanga/Punição”, varia entre .51 e .80.

Após definida a estrutura do instrumento, foi realizada a análise da consistência interna de cada dimensão do mesmo, com recurso ao *jamovi* (Anexo E). Na Tabela 4, podemos observar os valores de consistência interna das diferentes dimensões da *CCNES*.

Tabela 4

Coefficientes da Consistência Interna das várias dimensões da CCNES

| Dimensão | FP/E | EEE | M | Z/P |
|-----------------------------|------|-----|-----|-----|
| α de <i>Cronbach</i> | .87 | .77 | .76 | .58 |
| ω de <i>McDonald</i> | .89 | .80 | .77 | .63 |

Nota. FP/E = foco no problema/emoção; EEE = encorajamento da expressão emocional; M = minimização; Z/P = zanga/punição.

De acordo com a análise da Tabela 4, é possível concluir que a maioria das dimensões da escala verificaram valores de consistência interna adequados no presente estudo ($\alpha > .70$; $\omega > .70$, Marôco & Garcia-Marques, 2006). A dimensão “Zanga/Punição” foi a única que apresentou valores de alfa de *Cronbach* e de ómega de *McDonald* inferiores a .70. Apesar disso, decidimos mantê-la, pois possui um valor muito próximo de .60 e, de acordo com Marôco e Garcia-Marques (2006), existem casos em que o alfa de *Cronbach* a partir de .60 pode ser considerado favorável, desde que a interpretação dos resultados obtidos com o instrumento em questão seja realizada adequadamente. Para além disso, é importante salientar que o alfa de *Cronbach* é influenciado pela quantidade de itens avaliados, como tal, quando as dimensões possuem poucos itens, como é o caso da dimensão referida, é natural que o mesmo apresente um valor mais baixo (B. Damásio, 2012). De acordo com Marôco e Garcia-Marques (2006), o alfa de *Cronbach*, por ser um pouco conservador, nem sempre traduz eficazmente a consistência do instrumento, principalmente quando este é heterogéneo ou multi-fatorial, subestimando assim a sua verdadeira fiabilidade. Como tal, optámos por considerar também o ómega de *McDonald*, que no presente instrumento se revelam ajustados e consistentes com os valores obtidos através do alfa de *Cronbach*.

Assim, foi considerado que este instrumento apresenta características psicométricas adequadas para ser utilizado no presente estudo, contudo, a interpretação dos resultados obtidos através do mesmo terá de ser realizada com precaução no que diz respeito à dimensão “Zanga/Punição”.

4. Procedimento

4.1. Adaptação dos instrumentos

Em primeiro lugar, foi realizada a tradução dos instrumentos originais para a língua portuguesa. Esta tradução foi realizada por fases, em que o investigador fez uma primeira tradução e depois a mesma foi debatida, alterada e comparada com a versão original durante várias reuniões, com outros investigadores, até ser criada a versão final, considerada adequada por todos. De seguida, foram analisadas as diferentes dimensões, de forma a verificar a sua adequação para a nossa população, tendo sido mantida a estrutura original de ambos os instrumentos.

4.2. Recolha de dados

Uma vez que este estudo incidiu na aplicação de um questionário a pais e mães de crianças dos 4 aos 10 anos, e o meio escolar é um contexto privilegiado para conseguir estabelecer contactos nesse sentido, após serem realizadas as adaptações necessárias dos instrumentos, foi feito o pedido de autorização à direção das escolas, por email, no sentido de solicitar a possibilidade de a recolha de dados ser efetuada através das mesmas. No pedido de autorização, foi incluída a explicação do objetivo do estudo e dos procedimentos de recolha dos dados (Anexo F).

Quando se obteve a autorização, foi enviado outro email à direção das escolas, com o *link* do questionário e o consentimento informado (Anexo G), para os mesmos enviarem aos professores e educadores das escolas, que por sua vez enviaram aos Pais/Encarregados de Educação das suas turmas, para estes poderem assim participar no estudo. A aplicação dos questionários, que foi realizada online, com recurso à plataforma *Google Forms*, decorreu durante o segundo e terceiro períodos escolares.

4.3. Análise de dados

A análise dos dados começou pela análise das características psicométricas dos instrumentos. Neste sentido, realizaram-se Análise Fatoriais Exploratórias com extração de componentes principais, com recurso ao *SPSS* (versão 27), para verificar se os itens se encontravam distribuídos pelas dimensões de acordo com a estrutura original do instrumento. Foi utilizada a rotação *promax*, pois esta é um tipo de rotação oblíqua, como tal, pressupõe que existe correlação entre os fatores, ao invés da rotação *varimax*, que é um tipo de rotação

ortogonal, pressupondo por isso que não existe essa correlação (B. Damásio, 2012). Os itens que se encontravam em desacordo com os restantes da mesma dimensão foram eliminados e, de seguida, procedeu-se às análises da consistência interna, com recurso ao *Jamovi*, para perceber se existia coerência entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens do instrumento.

Após verificar as características psicométricas dos instrumentos, realizou-se a estatística descritiva, através do *SPSS* (versão 27), calculando a média das dimensões, de forma a proceder à caracterização das conceções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças e responder às Questões de Investigação. Foram ainda comparadas as médias de várias dimensões entre si, recorrendo ao Teste *t*-Student para amostras emparelhadas, de forma a perceber se as diferenças eram significativas. Em relação às habilitações literárias, uma vez que os participantes se encontravam distribuídos de forma bastante desigual pelos vários grupos inicialmente definidos, foram criados apenas dois grupos (Ensino Básico e Secundário, e Ensino Superior). De seguida, foram comparadas as médias dos mesmos em relação às diferentes dimensões do questionário PBACE, através do Teste *t*-Student para amostras independentes, devido ao facto de serem dois grupos (Marôco, 2014).

Para responder às hipóteses, foi realizada a Análise de variância ANOVA *One-Way*, através do *SPSS* (versão 27), uma vez que a comparação de médias incidiu em três grupos (Marôco, 2014). Optámos por dividir os participantes em três grupos, de modo a extremar e ter maior diversidade entre os mesmos. A divisão dos grupos foi efetuada de forma que os participantes ficassem distribuídos equilibradamente pelos mesmos (cerca de 33% dos participantes em cada). Após calcular a ANOVA *One-Way*, nos grupos em que as diferenças eram significativas, realizámos o teste *Post-hoc* HSD de Tukey, com o objetivo de perceber entre que grupos concretamente se verificava essa diferença. Este teste é o mais utilizado, quando as variâncias são homogéneas (Marôco, 2014).

V – Resultados

1. Características psicométricas do PBACE

O primeiro objetivo deste estudo consistiu em criar uma versão portuguesa do *Parents' Beliefs about Children's Emotions Questionnaire* (PBACE) e analisar as suas características psicométricas. Neste sentido, começou por ser realizada a Análise Fatorial Exploratória com extração de componentes principais e rotação *promax*, através da qual se eliminaram os itens 2, 14 e 28 (dimensão “Autonomia”), 16 (dimensão “Estabilidade”) e 31 (dimensão “Custo das Emoções Positivas”), que não saturavam consistentemente na dimensão a que supostamente pertenciam (Anexo E). Desta forma, o instrumento ficou com 28 itens, distribuídos em sete dimensões conforme a estrutura original, explicando 61.7% da variância e cujos resultados da Análise Fatorial Exploratória se encontram apresentados na Tabela 5.

Tabela 5

Resultados da Análise Fatorial Exploratória do questionário PBACE

| Itens | Fatores | | | | | | |
|-------------|------------|------------|------------|------------|-------------|------------|------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| C23 | .86 | .05 | .19 | -.11 | -.13 | -.02 | .02 |
| C15 | .85 | .04 | .07 | .05 | .03 | .07 | -.14 |
| C29 | .80 | .10 | -.09 | -.09 | -.04 | .08 | -.07 |
| C21 | .60 | .10 | -.12 | -.07 | -.12 | -.15 | .29 |
| C11 | .38 | .31 | -.18 | .21 | .11 | -.08 | .04 |
| A12 | .26 | .79 | .01 | -.01 | .02 | .07 | -.05 |
| A7 | .06 | .77 | -.11 | .16 | .03 | .10 | -.07 |
| A4 | -.15 | .73 | .07 | .27 | .15 | -.20 | .01 |
| A22 | .26 | .64 | .05 | .03 | .22 | -.05 | -.01 |
| VZ13 | .05 | -.25 | .80 | .24 | .24 | -.01 | -.08 |
| VZ33 | .18 | -.20 | .72 | .27 | .18 | -.06 | .13 |
| VZ6 | -.08 | .17 | .69 | -.16 | -.05 | .14 | .02 |
| VZ18 | -.10 | .11 | .65 | -.18 | -.05 | -.11 | -.06 |
| VZ24 | .04 | .10 | .56 | .13 | .04 | .01 | .04 |
| VZ10 | -.04 | .35 | .47 | -.28 | -.26 | .13 | .08 |
| M17 | -.06 | .02 | -.00 | .82 | -.14 | .15 | -.07 |
| M19 | -.07 | .12 | .16 | .80 | -.09 | -.05 | -.04 |
| M32 | .12 | .12 | .04 | .66 | -.05 | .02 | .03 |
| M1 | -.22 | .29 | -.05 | .59 | -.23 | -.01 | .14 |
| CP20 | .01 | -.03 | -.03 | .19 | -.78 | .05 | .01 |
| CP25 | .12 | -.16 | -.09 | .29 | -.73 | .05 | .02 |
| CP8 | -.09 | .20 | .00 | .03 | .69 | .17 | .08 |
| CEP26 | -.01 | -.04 | .03 | .08 | -.04 | .84 | -.08 |
| CEP27 | .12 | -.20 | -.00 | .01 | -.04 | .82 | .10 |
| CEP3 | -.15 | .18 | -.03 | .04 | .26 | .57 | .05 |
| E9 | -.18 | .09 | .02 | -.03 | .01 | -.05 | .85 |
| E5 | .05 | -.05 | .09 | .03 | -.07 | .02 | .79 |
| E30 | .14 | -.24 | -.10 | -.03 | .17 | .12 | .65 |
| % Var. Exp. | 18.03% | 13.11% | 7.75% | 7.12% | 5.85% | 5.05% | 4.82% |

Nota. CEP = custo das emoções positivas; VZ = valor da zanga; M = manipulação; C = controlo; CP = conhecimento parental; A = autonomia; E = estabilidade.

De acordo com a Tabela 5, é possível perceber que os 28 itens obtiveram valores de saturação superiores na sua dimensão do que nas restantes. Relativamente à dimensão “Custo das Emoções Positivas”, este varia entre .38 e .86, na dimensão “Valor da Zanga” varia entre .64 e .79, na dimensão “Manipulação” varia entre .47 e .80, na dimensão “Controlo” varia entre .59 e .82, na dimensão “Conhecimento Parental” varia entre .69 e -.78, na dimensão “Autonomia” varia entre .57 e .84, e na dimensão “Estabilidade” varia entre .65 e .85. O item 11 foi o único a apresentar um valor abaixo de .40, no entanto, antes de decidirmos se iria ser eliminado, realizou-se a análise de confiabilidade para perceber se o valor de consistência da dimensão correspondente iria sofrer uma alteração significativa com a sua ausência.

Após definida a estrutura do instrumento, foi realizada a análise da confiabilidade de cada dimensão do mesmo (Anexo E). Na Tabela 6, podemos observar os valores de consistência interna do presente estudo e do estudo original das diferentes dimensões do questionário PBACE.

Tabela 6

Coefficientes da Consistência Interna das várias dimensões do questionário PBACE

| | Dimensão | CEP | VZ | M | C | CP | A | E |
|--|-----------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Estudo original (Halberstadt et al., 2013) | ω de <i>McDonald</i> | .76 | .75 | .82 | .73 | .57 | .69 | .65 |
| | α de <i>Cronbach</i> | .67 | .75 | .76 | .78 | .69 | .83 | .67 |
| Presente estudo | ω de <i>McDonald</i> | .70 | .76 | .77 | .80 | .73 | .84 | .68 |

Nota. CEP = custo das emoções positivas; VZ = valor da zanga; M = manipulação; C = controlo; CP = conhecimento parental; A = autonomia; E = estabilidade.

De acordo com a análise da Tabela 6, é possível concluir que a maioria das dimensões da escala verificaram valores de consistência interna adequados no presente estudo ($\alpha > .70$; $\omega > .70$, Marôco & Garcia-Marques, 2006), sendo que em alguns casos (“Valor da Zanga”, “Controlo”, “Conhecimento Parental”, “Autonomia” e “Estabilidade”) ultrapassaram os valores do ómega de *McDonald* do estudo original (Halberstadt et al., 2013).

Relativamente às dimensões “Custo das Emoções Positivas” e “Conhecimento Parental”, embora tenham obtido valores de alfa de *Cronbach* inferiores a .70, os valores de ómega de *McDonald* foram favoráveis ($\omega > .70$), como tal, decidimos mantê-las. A dimensão “Estabilidade” foi a única dimensão que obteve valores pouco aceitáveis tanto de alfa de *Cronbach* ($\alpha < .70$) como de ómega de *McDonald* ($\omega < .70$), contudo, o ómega de *McDonald* foi superior ao obtido no estudo original, como tal, também decidimos mantê-la. Como já

referido anteriormente, é ainda de salientar que, de acordo com Marôco e Garcia-Marques (2006), o alfa de *Cronbach* a partir de .60 pode ser considerado aceitável, desde que a interpretação dos resultados obtidos com o instrumento em questão seja realizada adequadamente. Voltamos a reforçar que o facto de o alfa de *Cronbach* ser influenciado pela quantidade de itens avaliados também explica que, quando as dimensões possuem poucos itens, como é o caso das três dimensões referidas, é natural que o mesmo apresente um valor mais baixo (B. Damásio, 2012). É ainda de referir novamente que optámos por considerar também o ómega de *McDonald* porque, segundo Marôco e Garcia-Marques (2006), o alfa de *Cronbach*, é um pouco conservador, como tal, nem sempre traduz eficazmente a consistência do instrumento, principalmente quando este é heterogéneo ou multi-fatorial, subestimando assim a sua verdadeira fiabilidade.

Em relação ao item 11, optámos por mantê-lo também, uma vez que se verificou que o valor de consistência interna da dimensão correspondente não iria sofrer uma alteração significativa com a sua ausência. Assim, foi considerado que este instrumento apresenta características psicométricas adequadas para ser utilizado no presente estudo.

2. Caracterização das concepções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças

O segundo objetivo deste estudo consistia em caracterizar as concepções dos pais e mães acerca do desenvolvimento emocional das crianças. Neste sentido, na Tabela 7 encontra-se a estatística descritiva das dimensões do questionário PBACE, de forma a responder às questões de investigação (Anexo E).

De um modo geral, é possível constatar que as médias apresentadas na Tabela 7 são diversas. É de referir que existem três dimensões com diferenças mais evidentes, nomeadamente o valor mais elevado, que incide na dimensão “Conhecimento Parental” ($M = 5.04$), e os valores mais baixos, que incidem nas dimensões “Controlo” ($M = 2.71$) e “Autonomia” ($M = 2.63$). Tal significa que os pais e mães do presente estudo atribuem bastante importância ao facto de as crianças partilharem com eles o que estão a sentir. Por outro lado, consideram que as crianças têm pouca capacidade para controlar as suas emoções e consideram pouco importante darem-lhes autonomia para as gerirem por si mesmas.

Foi possível verificar que a média do “Conhecimento Parental” é significativamente superior em relação ao “Valor da Zanga” [$t(141)=10.61; p<.00$], ao “Custo das Emoções Positivas” [$t(141)=14.84; p<.00$], ao “Controlo” [$t(141)=22.84; p<.00$], à “Autonomia” [$t(141)=20.15; p<.00$], à “Manipulação” [$t(141)=18.35; p<.00$] e à “Estabilidade” [$t(141)=14.83; p<.00$] (Anexo E). Verificou-se também que a média do “Controlo” é significativamente inferior em relação ao “Custo das Emoções Positivas” [$t(141)=-4.38; p<.00$], ao “Valor da Zanga” [$t(141)=-11.58; p<.00$], ao “Conhecimento Parental” [$t(141)=-22.84; p<.00$], à “Manipulação” [$t(141)=-5.39; p<.00$] e à “Estabilidade” [$t(141)=-8.86; p<.00$] (Anexo E). Foi ainda possível verificar que a média da “Autonomia” é significativamente inferior em relação ao “Custo das Emoções Positivas” [$t(141)=-5.69; p<.00$], ao “Valor da Zanga” [$t(141)=-14.62; p<.00$], ao “Conhecimento Parental” [$t(141)=-20.15; p<.00$], à “Manipulação” [$t(141)=-6.32; p<.00$] e à “Estabilidade” [$t(141)=-8.69; p<.00$] (Anexo E).

Tabela 7

Estatística Descritiva das dimensões do questionário PBACE

| | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>Med</i> | Assimetria | Curtose |
|-----|----------|-----------|------------|------------|---------|
| CEP | 3.19 | 1.09 | 3.33 | -.05 | -.84 |
| VZ | 3.93 | .75 | 4.00 | -.69 | 1.29 |
| M | 3.22 | .93 | 2.60 | .24 | -.54 |
| C | 2.71 | .97 | 2.50 | .07 | -.87 |
| CP | 5.04 | .82 | 5.00 | -.79 | -.17 |
| A | 2.63 | .97 | 3.25 | -.05 | -.47 |
| E | 3.55 | .82 | 3.67 | -.41 | .09 |

Nota. CEP = custo das emoções positivas; VZ = valor da zanga; M = manipulação; C = controlo; CP = conhecimento parental; A = autonomia; E = estabilidade.

No que diz respeito à **Questão de Investigação 1** - *Como é que os pais e mães percebem as consequências das emoções positivas e negativas das crianças?* -, tal como podemos verificar na Tabela 7, os pais e mães que participaram no presente estudo, em média, discordam um pouco com a existência de consequências negativas nas emoções positivas ($M = 3.19$, que se encontra abaixo do ponto médio da escala, que é 3.5). Para além disso, o valor médio da existência de benefícios decorrentes da emoção “zanga” é pouco acima do ponto médio ($M = 3.93$), indiciando que concordam pouco. Assim, é possível concluir que os pais e mães do presente estudo, em média, não percebem consequências negativas evidentes do viver de emoções positivas por parte das crianças. Em relação às emoções negativas, nomeadamente à “zanga”, embora concordem em parte que podem existir alguns benefícios no

vivenciar desta emoção, a sua posição não é muito clara, já que o grau de concordância é relativamente baixo.

No que diz respeito à **Questão de Investigação 2** - *Como é que os pais e mães percebem a capacidade das crianças para controlarem as suas emoções e a importância de lhes darem autonomia para as gerirem?* -, é possível verificar, através dos dados da Tabela 7, que os pais e mães que participaram no presente estudo, em média, discordam um pouco com o facto de as crianças terem capacidade para controlar as suas emoções ($M = 2.71$) e necessidade de autonomia para as gerir ($M = 2.63$). Estes são os valores mais baixos entre as várias dimensões deste instrumento e mostraram-se significativamente diferentes quando comparados com os das restantes dimensões, como já referido anteriormente. Assim, é possível concluir que os pais e mães, em média, consideram pouco importante darem autonomia às crianças para gerirem as suas emoções por si mesmas. Para além disso, consideram também que as crianças têm pouca capacidade para controlar as suas emoções.

No que diz respeito à **Questão de Investigação 3** - *Que importância os pais e mães atribuem ao facto de as crianças partilharem com eles o que estão a sentir?* -, tal como podemos verificar na Tabela 7, os pais e mães que participaram no presente estudo, em média, concordam bastante com a importância de as crianças partilharem com eles as emoções que sentem ($M = 5.04$). Este é o valor mais elevado entre as várias dimensões deste instrumento e mostrou-se significativamente diferente quando comparado com os das restantes dimensões, como já referido anteriormente. Assim, é possível concluir que os pais e mães do presente estudo, em média, atribuem bastante importância ao facto de as crianças partilharem com eles o que estão a sentir.

Por fim, através da Tabela 7 podemos também verificar que os pais e mães que participaram no presente estudo, em média, discordam um pouco com o facto de as crianças utilizarem as emoções para manipular os outros ($M = 3.22$). Em relação à “Estabilidade”, uma vez que se encontra no ponto médio da escala ($M = 3.55$), não se verifica uma posição muito clara dos pais e mães que participaram no presente estudo no que diz respeito à estabilidade dos estados emocionais das crianças.

O segundo objetivo deste trabalho direcionava-se ainda para o estudo das habilitações literárias dos pais e mães e das suas conceções acerca do desenvolvimento emocional das crianças. Para tal, calculámos as médias dos dois grupos de habilitações literárias (Ensino Básico e Secundário, Ensino Superior) em relação às diferentes dimensões do questionário

PBACE, que estão apresentadas no gráfico da Figura 1. Como podemos constatar, de um modo geral, os valores são diversos, sendo de salientar quatro dimensões com diferenças maiores entre as médias. Foi possível verificar que estas são estatisticamente significativas nas dimensões “Valor da Zanga” [$t(140)=-4.37$; $p<.00$] “Manipulação” [$t(140)=2.70$; $p=.01$], “Controlo” [$t(140)=2.87$; $p=.01$] e “Conhecimento Parental” [$t(140)=3.86$; $p<.00$] (Anexo E).

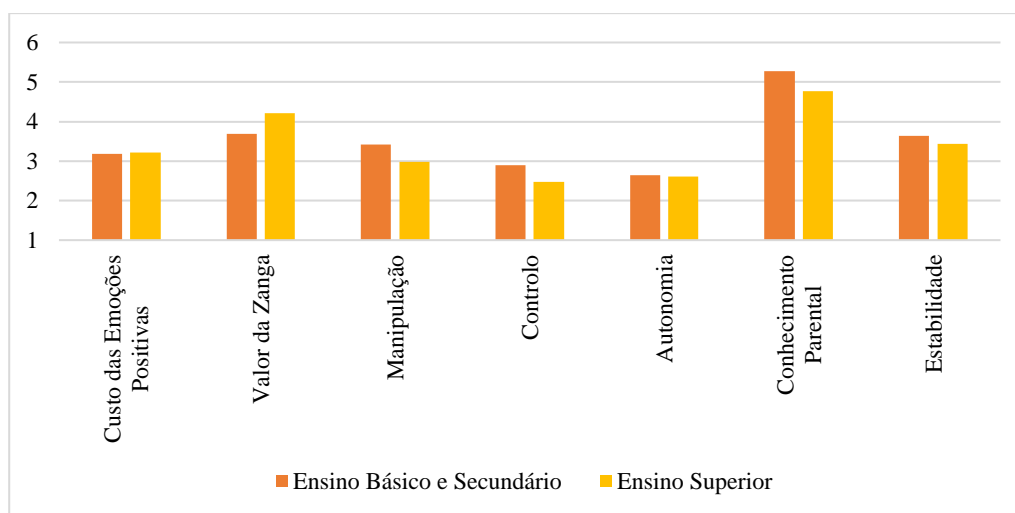


Figura 1. Média das dimensões do questionário PBACE, distribuída de acordo com as habilitações literárias

De acordo com a Figura 1, é possível verificar que, apenas na dimensão “Valor da Zanga”, os pais e mães que possuem o Ensino Superior apresentam valores médios significativamente superiores ($M = 4.21$), em relação aos pais e mães que possuem o Ensino Básico e Secundário ($M = 3.69$). Por outro lado, nas dimensões “Manipulação”, “Controlo” e “Conhecimento Parental”, os pais e mães que possuem o Ensino Básico e Secundário apresentam valores médios significativamente superiores ($M = 3.41$, $M = 2.90$ e $M = 5.27$, respetivamente), em relação aos pais e mães que possuem o Ensino Básico e Secundário ($M = 2.98$, $M = 2.47$ e $M = 4.77$, respetivamente).

Assim, no que diz respeito à **Questão de Investigação 4** - *De que modo as habilitações literárias dos pais e mães estão relacionadas com as suas conceções acerca do desenvolvimento emocional das crianças?* -, é possível concluir que, em média, quanto mais baixas são as habilitações literárias dos pais e mães, menor é a sua perceção da existência de consequências positivas na emoção “zanga”. Para além disso, também quanto mais baixas são as habilitações literárias dos pais e mães, maior é a sua perceção de as crianças utilizarem as emoções para manipular os outros, de as crianças terem capacidade de controlar as emoções e

da importância de as crianças partilharem com eles o que sentem. Por outro lado, à medida que as habilitações literárias aumentam, verifica-se uma diminuição da percepção de as crianças utilizarem as emoções para manipular os outros, de terem capacidade de controlar as emoções e da importância de as crianças partilharem com eles o que sentem. Para além disso, à medida que as habilitações literárias aumentam, também se verifica um aumento da percepção da existência de consequências positivas na emoção “zanga”.

3. As concepções parentais e as reações às emoções negativas

O terceiro objetivo deste estudo consistia em analisar as reações dos pais e mães às emoções negativas dos filhos (medidas através do instrumento CCNES – “Reações de apoio”, “Reações que não apoiam” e “Encorajamento da Expressão Emocional”), tendo em conta as suas concepções acerca do desenvolvimento emocional das crianças (medidas através do instrumento PBACE - “Estabilidade”, “Controlo”, “Valor da Zanga” e “Autonomia”). Começaremos por apresentar os dados globais da CCNES e, em seguida, a sua análise consoante as concepções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças.

De um modo geral, é possível constatar que as médias das dimensões da CCNES, apresentadas na Tabela 8, são diversas. É de realçar que existem três dimensões com diferenças mais evidentes, nomeadamente os valores mais elevados na dimensão “Foco no Problema/Emoção” ($M = 5.52$) e na dimensão “Encorajamento da Expressão Emocional” ($M = 4.67$), que correspondem às “Reações de apoio”, e o valor mais baixo na dimensão “Zanga/Punição” ($M = 1.46$), que faz parte das “Reações que não apoiam” as emoções negativas das crianças. Tal significa que os pais e mães do presente estudo, perante as emoções negativas dos filhos, referem que recorrem maioritariamente a estratégias focadas no problema/emoção e ao encorajamento da expressão emocional (reações de apoio), sendo as estratégias de zanga/punição as menos utilizadas.

Tabela 8
Estatística Descritiva das dimensões da CCNES

| | | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>Med</i> | Assimetria | Curtose |
|-------------------------------|------|----------|-----------|------------|------------|---------|
| Reações de apoio | FP/E | 5.52 | 1.18 | 5.78 | -1.34 | 2.01 |
| | EEE | 4.67 | 1.50 | 4.75 | -.59 | -.18 |
| Reações que não apoiam | M | 3.10 | 1.50 | 3.00 | .42 | -.69 |
| | Z/P | 1.46 | .72 | 1.00 | 1.89 | 3.62 |

Nota. FP/E = foco no problema/emoção; EEE = encorajamento da expressão emocional; M = minimização; Z/P = zanga/punição.

Procurámos analisar se, consoante as conceções dos pais e mães acerca da estabilidade das emoções das crianças, as reações às emoções negativas dos filhos se alteravam significativamente. Assim, colocámos como **Hipótese Geral 1** – *Espera-se que o facto de os pais e mães acreditarem na estabilidade das emoções das crianças esteja relacionado com as suas reações às emoções negativas dos filhos*. Para tal, calculámos a média das “Reações de apoio” e a média das “Reações que não apoiam” as emoções negativas dos filhos (instrumento CCNES), distribuídas pelos três grupos da dimensão “Estabilidade” do questionário PBACE (baixa, média e alta estabilidade), cujos valores se encontram apresentados nos gráficos das Figuras 2 e 3. Dentro desta Hipótese Geral 1, colocámos duas Hipóteses Operacionais.

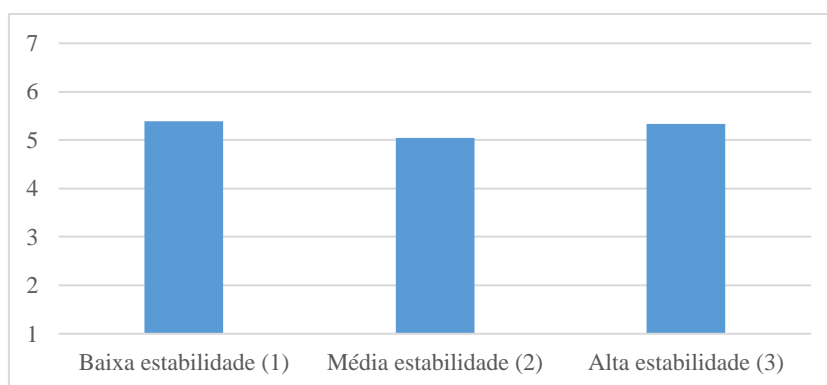


Figura 2. Média das reações de apoio às emoções negativas, distribuída pelos grupos da “Estabilidade”

No que diz respeito às reações de apoio às emoções negativas, como referido na **Hipótese Operacionalizada 1a** - *Espera-se que os pais e mães que acreditam na estabilidade das emoções das crianças apresentem menos reações de apoio às emoções negativas dos filhos, do que os restantes pais e mães* -, é possível verificar, através dos dados da Figura 2, que as médias dos três grupos são muito semelhantes, não tendo sido encontradas diferenças estatisticamente significativas. Assim, a Hipótese Operacionalizada 1a não foi corroborada (Anexo E).

Em relação às reações que não apoiam as emoções negativas dos filhos, como referido na **Hipótese Operacionalizada 1b** – *Espera-se que os pais e mães que acreditam na estabilidade das emoções das crianças apresentem mais reações que não apoiam as emoções negativas dos filhos, do que os restantes pais e mães* -, é possível verificar, através dos dados da Figura 3, que as médias dos três grupos são muito semelhantes, não tendo sido encontradas

diferenças estatisticamente significativas. Assim, a Hipótese Operacionalizada 1b também não foi corroborada (Anexo E).

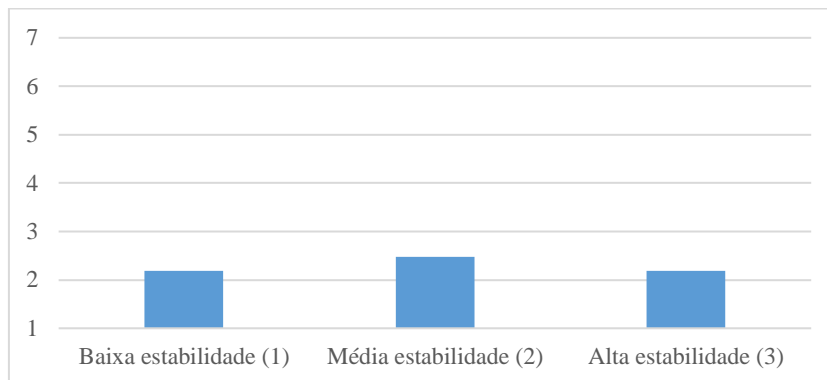


Figura 3. Média das reações que não apoiam as emoções negativas, distribuída pelos grupos da “Estabilidade”

Também foram analisadas as reações às emoções negativas dos filhos, consoante as conceções parentais acerca da capacidade das crianças para controlarem as suas emoções. Neste sentido, colocámos como **Hipótese Geral 2** - *Espera-se que o facto de os pais e mães considerarem que as crianças conseguem controlar as suas emoções esteja relacionado com as suas reações às emoções negativas dos filhos*. Para tal, calculámos a média das “Reações que não apoiam” e a média das “Reações de apoio” às emoções negativas dos filhos (instrumento CCNES), distribuídas pelos três grupos da dimensão “Controlo” do questionário PBACE (baixo, médio e alto controlo), cujos valores se encontram apresentados nos gráficos das Figuras 4 e 5. Dentro desta Hipótese Geral 2, colocámos duas Hipóteses Operacionais.

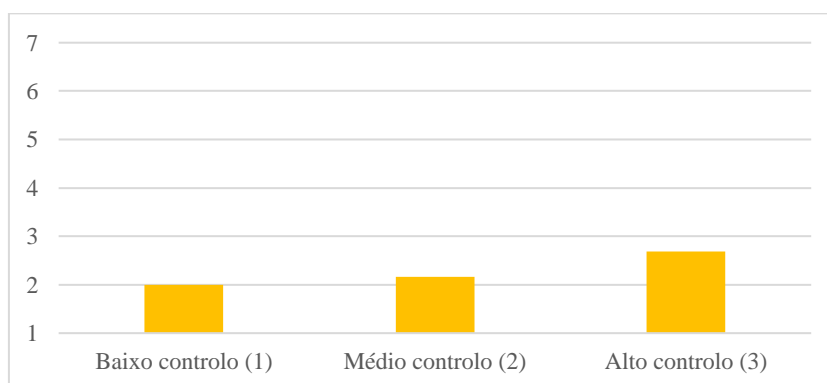


Figura 4. Média das reações que não apoiam as emoções negativas, distribuídas pelos grupos do “Controlo”

No que diz respeito às reações que não apoiam as emoções negativas, como referido na **Hipótese Operacional 2a** - *Espera-se que os pais e mães que consideram que as crianças conseguem controlar as suas emoções apresentem mais reações que não apoiam as emoções negativas dos filhos, do que os restantes pais e mães* -, é possível verificar, através dos dados da Figura 4, que existem diferenças entre grupos, tendo estas sido estatisticamente significativas [$F(2)=7.57$; $p<.00$]. Assim, a Hipótese Operacionalizada 2a foi corroborada. Estas diferenças verificaram-se entre: o grupo 1 (baixo controlo) e o grupo 3 (alto controlo), assim como entre o grupo 2 (médio controlo) e o grupo 3 (alto controlo) ($p\leq.01$) (Anexo E). Tal significa que os pais e mães que consideram que as crianças conseguem controlar as emoções por si mesmas (alto controlo), tendem a apresentar mais reações que não apoiam as emoções negativas dos filhos, do que os pais e mães que acreditam menos nessa capacidade de controlo das crianças (baixo controlo) e do que os pais que estão no grupo médio.

Em relação às reações que apoiam as emoções negativas, como referido na **Hipótese Operacional 2b** - *Espera-se que os pais e mães que consideram que as crianças conseguem controlar as suas emoções apresentem menos reações de apoio às emoções negativas dos filhos, do que os restantes pais e mães* -, é possível verificar, através dos dados da Figura 5, que as médias dos três grupos são muito semelhantes, não tendo sido encontradas diferenças estatisticamente significativas. Assim, a Hipótese Operacionalizada 2b não foi corroborada (Anexo E).

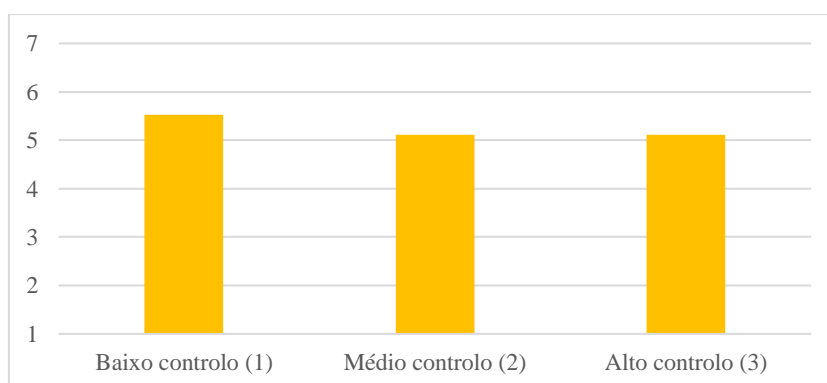


Figura 5. Média das reações de apoio às emoções negativas, distribuída pelos grupos do “Controlo”

Procurámos analisar se, consoante as conceções dos pais e mães acerca da importância de as crianças experienciarem a emoção “zanga”, o encorajamento da expressão emocional se alterava significativamente. Assim, colocámos como **Hipótese 3** - *Espera-se que os pais e mães*

que acreditam que experienciar a emoção “zanga” tem consequências positivas para as crianças as encorajem mais a expressarem as suas emoções negativas, do que os restantes pais e mães. Para tal, calculámos a média da dimensão “Encorajamento da Expressão Emocional” do instrumento CCNES, distribuída pelos três grupos da dimensão “Valor da Zanga” do questionário PBACE (baixo, médio e alto valor da zanga), cujos valores se encontram apresentados no gráfico da Figura 6. Como podemos constatar, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre grupos [$F(2)=3.02$; $p=.05$], tendo a Hipótese 3 sido corroborada. Essas diferenças incidem entre o grupo 1 (baixo valor da zanga) e o grupo 3 (alto valor da zanga) ($p=.04$) (Anexo E). Tal significa que os pais e mães que percecionam consequências positivas na emoção “zanga” tendem a incentivar mais os filhos a expressarem as suas emoções, do que os pais e mães que valorizam pouco essa emoção.

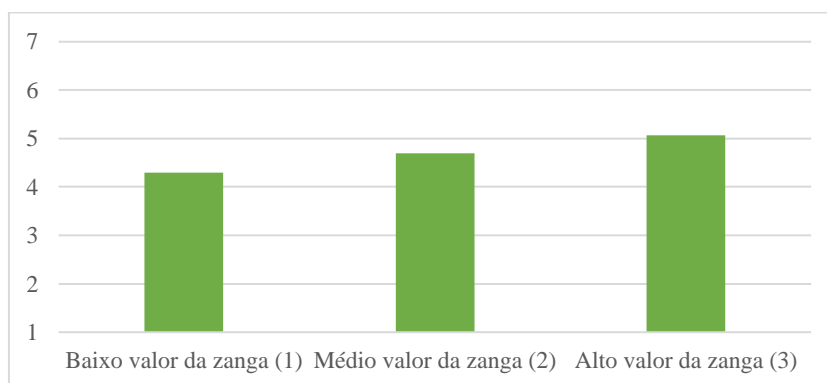


Figura 6. Média do encorajamento da expressão emocional, distribuída pelos grupos do “Valor da Zanga”

Também foram analisadas as reações às emoções negativas dos filhos, consoante as conceções parentais acerca da importância de as crianças partilharem com eles as suas emoções. Assim, colocámos como **Hipótese 4** - *Espera-se que os pais e mães que consideram ser importante as crianças partilharem com eles as suas emoções apresentem mais reações de apoio às emoções negativas dos filhos, do que os restantes pais e mães.* Para tal, calculámos a média das “Reações de apoio” às emoções negativas dos filhos (instrumento CCNES), distribuída pelos três grupos da dimensão “Conhecimento Parental” do questionário PBACE (baixo, médio e alto conhecimento parental), cujos valores se encontram apresentados no gráfico da Figura 7. Como podemos constatar, os valores são semelhantes, não se verificando diferenças estatisticamente significativas entre grupos. Assim, a Hipótese 4 não foi corroborada (Anexo E).

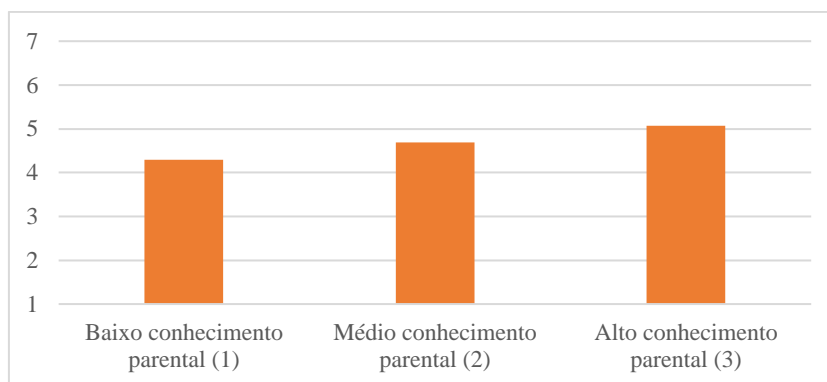


Figura 7. Média das reações de apoio às emoções negativas, distribuída pelos grupos do “Conhecimento Parental”

Por fim, procurámos ainda analisar se, consoante as conceções dos pais e mães acerca da importância de darem autonomia às crianças para gerirem as suas emoções por si mesmas, as reações às emoções negativas dos filhos se alteravam significativamente. Assim, colocámos como **Hipótese Geral 5** - *Espera-se que o facto de os pais e mães considerarem importante darem autonomia às crianças para gerirem as suas emoções esteja relacionado com as suas reações às emoções negativas dos filhos*. Para tal, calculámos a média das “Reações de apoio” e a média das “Reações que não apoiam” as emoções negativas dos filhos (instrumento CCNES), distribuídas pelos três grupos da dimensão “Autonomia” do questionário PBACE (baixa, média e alta autonomia), cujos valores se encontram apresentados nos gráficos das Figuras 8 e 9. Dentro desta Hipótese Geral 5, colocámos duas Hipóteses Operacionais.

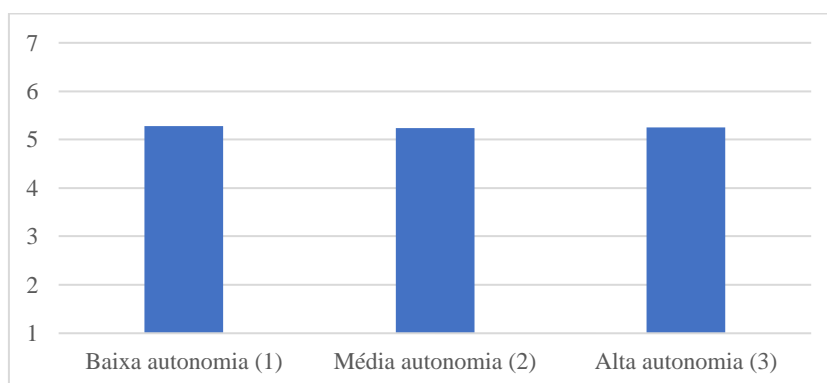


Figura 8. Média das reações de apoio às emoções negativas, distribuída pelos grupos da “Autonomia”

No que diz respeito às reações de apoio às emoções negativas, como referido na **Hipótese Operacionalizada 5a** - *Espera-se que os pais e mães que consideram importante darem autonomia às crianças para gerirem as suas emoções apresentem menos reações de*

apoio às emoções negativas dos filhos, do que os restantes pais e mães -, é possível verificar, através dos dados da Figura 8, que as médias dos três grupos são muito semelhantes, não tendo sido encontradas diferenças estatisticamente significativas. Assim, a Hipótese Operacionalizada 5a não foi corroborada (Anexo E).

Em relação às reações que não apoiam as emoções negativas, como referido na **Hipótese Operacional 5b** - *Espera-se que os pais e mães que consideram importante darem autonomia às crianças para gerirem as suas emoções apresentem mais reações que não apoiam as emoções negativas dos filhos, do que os restantes pais e mães* -, é possível verificar, através dos dados da Figura 9, que existem diferenças entre grupos, tendo estas sido estatisticamente significativas [$F(2)=5.57$; $p=.01$]. Assim, a Hipótese Operacionalizada 5b foi corroborada. Estas diferenças verificaram-se entre o grupo 1 (baixa autonomia) e o grupo 3 (alta autonomia) ($p=.00$) (Anexo E). Tal significa que os pais e mães que consideram importante darem autonomia às crianças para gerirem as suas emoções tendem a apresentar mais reações que não apoiam as emoções negativas dos filhos, do que os pais e mães que acreditam pouco nessa importância.

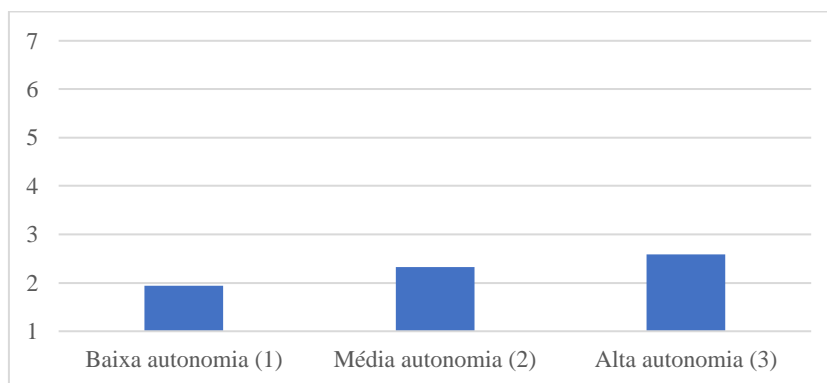


Figura 9. Média das reações que não apoiam as emoções negativas, distribuída pelos grupos da “Autonomia”

VI – Discussão

O presente trabalho tinha como objetivos: (1) criar uma versão portuguesa do *Parents' Beliefs about Children's Emotions Questionnaire* e analisar as suas características psicométricas; (2) caracterizar as concepções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças; (3) comparar as reações dos pais e mães às emoções negativas dos filhos, tendo em conta as suas concepções acerca do desenvolvimento emocional das crianças.

No que diz respeito ao **primeiro objetivo**, foi criada uma versão portuguesa do *Parents' Beliefs about Children's Emotions Questionnaire* e analisadas as suas características psicométricas. Uma vez que a amostra deste estudo foi de 142 participantes, e apenas do distrito de Lisboa, será necessário fazer um estudo mais aprofundado deste instrumento, com uma amostra de maior dimensão, assim como representativa de várias zonas do país, para ser possível validá-lo para a população portuguesa. Segundo Almeida e Freire (2007), para se validar um instrumento com uma amostra consistente, o número de participantes deve ser calculado multiplicando-se o número de itens por 10 sujeitos. Neste caso, como o instrumento possui 33 itens, a amostra mais adequada seria de 330 pais e mães. No entanto, podemos considerar que esta versão do instrumento apresenta características psicométricas adequadas para avaliar as concepções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças, constituindo o presente estudo um ponto de partida importante para a sua adaptação para o nosso país. Tal vai ao encontro do estudo original do instrumento, de Halberstadt et al. (2013), que concluiu que este instrumento é bastante adequado para investigar diversas questões relacionadas com a socialização emocional dos pais e o seu impacto no desenvolvimento emocional das crianças. Para além disso, vai também ao encontro do estudo mais recente de adaptação do instrumento para a população turca, realizado por Uslu e Turan (2017), que encontrou igualmente bons níveis de consistência interna nas diferentes dimensões.

Em relação ao **segundo objetivo**, procedeu-se à caracterização das concepções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças, que se obtiveram através das respostas dos participantes à versão portuguesa do *Parents' Beliefs about Children's Emotions Questionnaire*. Procurámos analisar as concepções parentais acerca das consequências das emoções positivas e negativas das crianças (Questão de Investigação 1 - *Como é que os pais e mães percecionam as consequências das emoções positivas e negativas das crianças?*). Foi possível concluir que os pais e mães do presente estudo, em média, não percecionam

consequências negativas evidentes nas emoções positivas das crianças. Relativamente às emoções negativas, nomeadamente à “zanga”, embora concordem em parte que podem existir alguns benefícios no vivenciar desta emoção, a sua posição não é muito clara, já que o grau de concordância é relativamente baixo. De acordo com Gross e Thompson (2007), todas as emoções têm funções específicas, que passam por proteger-nos, fazer-nos experienciar bem-estar, preparar-nos para a ação ou comunicar o que estamos a sentir, como tal, todas elas são fundamentais para o desenvolvimento saudável das crianças (Barrett, 2020; Goleman, 2006). Segundo o estudo de Garrett-Peters et al. (2017), quando os pais veem as emoções como perigosas, as crianças revelam maior dificuldade na compreensão emocional e em apresentar um comportamento ajustado em sala de aula, como tal, é bastante importante que os pais valorizem todas as emoções.

A sociedade em que a criança está inserida influencia bastante a regulação e expressão das suas emoções positivas e negativas, pois cada cultura possui normas sociais específicas que traduzem o que é considerado aceitável. Para determinadas sociedades, por exemplo a zanga e a alegria não devem ser exteriorizadas em demasia (Franco & Santos, 2015; Schaffer, 2004). Contudo, nas sociedades ocidentais, como é o caso da nossa, é habitual os pais incentivarem as crianças a expressarem todas as suas emoções livremente, pois tal permite-lhes dar a conhecer o que estão a sentir aos outros e tornarem-se pessoas mais seguras de si mesmas (Friedlmeier et al., 2011; Greenfield et al., 2003). O estilo parental de competência emocional individualista, que é o mais comum nestas sociedades, compreende e aceita as emoções negativas das crianças, incentivando-as a expressá-las e proporcionando apoio na sua regulação. Desvalorizar e punir a expressão destas emoções é considerado um obstáculo ao desenvolvimento das competências emocionais das crianças (Friedlmeier et al., 2011).

Assim, podemos considerar que o facto de os pais e mães do presente estudo concordarem em parte com a possibilidade de existirem algumas consequências positivas na emoção “zanga” vai ao encontro do que é habitualmente defendido pelas sociedades ocidentais. Contudo, sabemos que esse grau de concordância é relativamente baixo, não permitindo revelar uma posição muito clara, o que significa que os pais e mães do presente estudo também atribuem desvantagens à expressão desta emoção. Tal poderá dever-se ao facto de a emoção “zanga” ser habitualmente associada a comportamentos de agressividade, que não são bem aceites na nossa sociedade. Relativamente às emoções positivas, o facto de os pais e mães deste estudo não percecionarem consequências negativas poderá estar relacionado com o maior valor

que habitualmente é dado à alegria, por proporcionar satisfação e bem-estar (Gross & Thompson, 2007). As emoções positivas tendem a ser mais bem aceites do que as negativas (Holland & Kensinger, 2010), como tal, de acordo com o estudo de Lozada et al. (2015), os pais incentivam mais a expressão das emoções positivas do que das negativas.

Para além disso, procurámos também analisar as conceções parentais acerca da importância de darem autonomia às crianças para gerirem as suas emoções, assim como acerca da capacidade que têm para controlarem a expressão emocional (Questão de Investigação 2 - *Como é que os pais e mães percebem a capacidade das crianças para controlarem as suas emoções e a importância de lhes darem autonomia para as gerirem?*). Foi possível concluir que os pais e mães do presente estudo, em média, consideram que as crianças têm baixa capacidade para controlar as suas emoções por si mesmas, assim como atribuem pouca importância ao facto de darem autonomia às crianças para gerirem as suas emoções por si mesmas. Nas sociedades ocidentais, a sua estrutura mais individualista habitualmente motiva os pais a promover a autonomia dos filhos (Friedlmeier et al., 2011; Greenfield et al., 2003). Assim, tal poderá significar que os pais e mães do presente estudo consideram que as crianças não conseguem regular-se o suficiente sozinhas, tendo em conta o modelo da nossa sociedade, como tal, ainda não consideram importante dar-lhes essa autonomia. Para além disso, como esperam que as crianças não tenham capacidade para controlar as suas emoções, e não consideram importante dar-lhes autonomia para as gerir, poderá traduzir-se em alguns comportamentos de superproteção dos pais e mães para com os filhos.

Por outro lado, também podemos concluir que estes pais e mães são compreensivos em relação ao desenvolvimento emocional das crianças, não apresentando expectativas demasiado elevadas em relação às capacidades das crianças. Muitas vezes, os adultos exigem muito cedo que as crianças tenham a capacidade de regular as suas emoções por si mesmas, não percebendo que existem etapas do desenvolvimento cognitivo pré-estabelecidas para o surgimento dessas competências (Goleman, 2006). De acordo com Albanese et al. (2010), a idade desempenha um papel importante na compreensão emocional. Assim, é menos provável que os pais e mães deste estudo tenham essa exigência excessiva para com os filhos, apoiando-os com maior facilidade. Segundo alguns estudos, o suporte dado pelos pais na regulação emocional permite às crianças desenvolverem melhor a capacidade de gerirem as suas emoções por si mesmas (Mirable et al., 2016; H. Pinto et al., 2014). Nesta perspetiva, poderemos considerar como algo positivo os pais

e mães do presente estudo considerarem que as crianças têm pouca capacidade para controlar as suas emoções e não se preocuparem muito em deixá-las geri-las por si mesmas.

É de salientar que as crianças em idade pré-escolar já começam a conseguir regular algumas das emoções de acordo com as suas intenções e percebem que é possível fazê-lo alterando a situação. Durante a idade escolar, já percebem que também é possível regular as emoções alterando os pensamentos que desencadeiam as mesmas. Contudo, só a partir dos 7 anos é que começam a apresentar maior autonomia na regulação emocional e a conseguir prever as consequências de expressar as suas emoções livremente, sendo a zanga a emoção que consideram mais difícil de regular. Apesar disso, esta capacidade de regular por si mesmas os pensamentos, as emoções e os comportamentos de acordo com as situações está a ser desenvolvida nas crianças entre os 6 e os 9 anos. Como tal, o papel dos pais neste processo é fundamental para as ajudarem a ultrapassar as dificuldades socioemocionais que vão surgindo, a desenvolver a empatia e a interpretar as emoções (Brion-Meisels & Jones, 2012; Denham, 2007; Franco & Santos, 2015; Harris, 1989; P. Machado et al., 2008; P. Machado et al., 2012; H. Pinto et al., 2014; Zeman & Shipman, 1996).

Procurámos ainda analisar a importância que os pais e mães do presente estudo atribuem à partilha das crianças, para com eles, das emoções que estão a sentir (Questão de Investigação 3 - *Que importância os pais e mães atribuem ao facto de as crianças partilharem com eles o que estão a sentir?*). Foi possível concluir que os pais e mães, em média, atribuem bastante importância ao facto de as crianças partilharem com eles o que estão a sentir, o que nos faz colocar a possibilidade de que consideram uma mais valia conhecerem as emoções das crianças. É muito positivo os pais e mães do presente estudo pensarem assim pois, de acordo com Mota e Souza e Mendes (2018), quando os pais valorizam as emoções das crianças e se preocupam em conversar com elas sobre o que sentem, estas demonstram maior conhecimento emocional. O modelo de Gottman et al. (1996) define o padrão “*coaching emocional*” como os pais que aceitam e compreendem as emoções dos filhos, ajudando-os a ultrapassar as dificuldades que possam sentir, estando essa capacidade de socialização emocional dos pais relacionada com a competência emocional das crianças, segundo Eisenberg et al. (1998). O facto de as sociedades ocidentais, como é o caso da nossa, se preocuparem mais com a expressão emocional das crianças do que as sociedades orientais (Friedlmeier et al., 2011) também poderá contribuir para esta importância que os pais e mães do presente estudo atribuem ao conhecimento parental das emoções dos filhos.

Uma vez que os pais são modelos para as crianças, é muito importante para elas quando os mesmos se preocupam com os seus sentimentos e necessidades (Brion-Meisels & Jones, 2012; H. Pinto et al., 2014; Zeman & Shipman, 1996). A influência que a vinculação tem no desenvolvimento emocional das crianças também reforça a importância que tem o conhecimento parental acerca do que as crianças sentem. Quando a vinculação é segura, o que se traduz num maior diálogo da criança com a mãe acerca das suas emoções negativas e numa maior facilidade em identificar as emoções, as crianças revelam maior capacidade de regulação emocional (Denham, 2007; P. Machado et al., 2008; Zimmer-Gembeck et al., 2015). De acordo com Rebelo et al. (2013), este aumento das competências emocionais das crianças que têm uma vinculação segura com a mãe poderá dever-se ao facto de terem mais oportunidades para partilhar as suas experiências emocionais livremente e sentirem o apoio dos cuidadores.

É ainda de reforçar esta importância de as crianças partilharem com os pais o que sentem, com o efeito que os diferentes estilos parentais têm no desenvolvimento emocional das crianças. Segundo o estudo de Chora et al. (2019), quando os pais adotam um estilo maioritariamente autoritativo, compreendem e apoiam mais as emoções dos seus filhos, dando-lhes oportunidade para se expressarem. Por outro lado, os estilos parentais autoritário e permissivo, como não se preocupam com os interesses das crianças e ficam desconfortáveis perante a expressão emocional das mesmas, prejudicam o desenvolvimento das suas competências emocionais (Baumrind, 1978; Chora et al., 2019).

Procurámos também analisar a relação entre as habilitações literárias e as concepções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças (Questão de Investigação 4 - *De que modo as habilitações literárias dos pais e mães estão relacionadas com as suas concepções acerca do desenvolvimento emocional das crianças?*). Foi possível concluir que existem diferenças significativas entre os pais e mães que possuem o Ensino Básico/Secundário e os que possuem o Ensino Superior, relativamente às consequências positivas que atribuem à emoção “zanga”, à percepção de as crianças utilizarem as emoções para manipular os outros e de controlarem as suas emoções, assim como à importância que atribuem à partilha para com eles daquilo que as crianças sentem. Assim, à medida que as habilitações literárias dos pais e mães em estudo aumentaram, verificou-se uma diminuição da percepção de as crianças utilizarem as emoções para manipular os outros, de terem capacidade de controlar as emoções e da importância de partilharem com os pais o que sentem. No entanto, o aumento das

habilitações literárias também potenciou um aumento da percepção da existência de consequências positivas na emoção “zanga”.

As habilitações literárias mais elevadas, habitualmente, podem traduzir-se em maior conhecimento acerca do desenvolvimento emocional das crianças, uma vez que o percurso escolar foi mais alargado. Assim, é natural que os pais e mães que possuem o Ensino Superior acreditem menos na capacidade de as crianças controlarem as suas emoções, pois tal como referido anteriormente, a capacidade de regular os pensamentos, os comportamentos e as emoções por si mesmas encontra-se em desenvolvimento entre os 6 e os 9 anos (Brion-Meisels & Jones, 2012). Tal significa que efetivamente ainda não conseguem controlar tudo e necessitam do apoio dos adultos nesse processo. O facto de darem mais valor à emoção “zanga” do que os pais que possuem o Ensino Básico/Secundário, assim como acreditarem menos na utilização das emoções, por parte das crianças, para manipular os outros, também poderá ser reflexo de um maior conhecimento. A literatura defende que a valorização e acolhimento de todas as emoções, sem julgamentos, é fundamental para as crianças desenvolverem as suas competências emocionais, a sua autoestima e estabelecerem relações saudáveis com os outros (Friedlmeier et al., 2011; Greenfield et al., 2003). Assim, seria de esperar que quanto mais habilitações literárias têm os pais e mães, maior o valor atribuído às emoções negativas e menor a percepção de manipulação das emoções por parte das crianças.

Contudo, o que se revelou um pouco diferente do expectável foi o facto de os pais e mães do presente estudo com o Ensino Superior atribuírem menos importância à partilha das crianças para com eles daquilo que sentem, do que os que possuem o Ensino Básico/Secundário. Tal contradiz o pensamento de que o aumento das habilitações literárias se poderá traduzir em conceções mais adequadas acerca do desenvolvimento emocional das crianças. Poderemos, no entanto, tentar interpretar este resultado numa perspetiva de proporcionar liberdade às crianças. Os pais e mães com habilitações literárias mais elevadas poderão considerar que é intrusivo quererem saber tudo o que as crianças sentem e, como tal, atribuírem também importância à sua individualidade e ao direito de terem alguma privacidade. No entanto, é de reforçar que, ainda assim, ambos os grupos de pais em estudo valorizaram bastante essa partilha para com eles das emoções das crianças.

Relativamente ao **terceiro objetivo**, foram comparadas as reações dos pais e mães às emoções negativas dos filhos, tendo em conta as suas conceções acerca do desenvolvimento emocional das crianças, com recurso às respostas dos participantes ao questionário *PBACE* e à

CCNES. Começámos por analisar as reações dos pais e mães às emoções negativas dos filhos, tendo sido possível verificar que os pais e mães do presente estudo, perante as emoções negativas dos filhos, referem que recorrem maioritariamente a estratégias focadas no problema/emoção e ao encorajamento da expressão emocional (reações de apoio), sendo as estratégias de zanga/punição as menos utilizadas. Tal revela-se bastante positivo, pois a utilização de estratégias construtivas perante as emoções negativas das crianças significa que os pais e mães do presente estudo as aceitam, apoiam e encorajam a sua expressão, contribuindo assim para um desenvolvimento saudável das suas competências emocionais e da sua capacidade de empatia (Alves & Cruz, 2011; Denham & Rochanoff, 2002; Fabes et al., 2002; Gentzler et al., 2005; Gottman et al., 1996; Katz et al., 2012). Contudo, no que diz respeito às estratégias focadas no problema/emoção, é importante verificar-se o nível de controlo que a criança tem sobre a situação que desencadeou a emoção negativa, pois se for baixo, funcionam melhor as estratégias focadas na emoção, enquanto se for alto, funcionam melhor as estratégias focadas no problema (Alves & Cruz, 2011; Fabes et al., 2002). O facto de as estratégias de zanga/punição serem as menos utilizadas pelos pais e mães do presente estudo também é positivo, pois significa que existe a possibilidade de desvalorizarem pouco as emoções negativas dos filhos, não procurando que as mesmas sejam reprimidas (Gottman et al., 1996). De acordo com Eisenberg et al. (1998), a punição das emoções negativas das crianças por parte dos pais, faz com que a criança se sinta pior, pois a intensidade das mesmas fica ainda maior. No entanto, é de salientar que a dimensão “Zanga/Punição” da CCNES obteve um valor de alfa de Cronbach e de ómega de McDonald inferior a .70 no presente estudo, o que não invalidou a sua manutenção, contudo, a interpretação da mesma foi realizada com cautela.

No seguimento deste terceiro objetivo, foram formuladas cinco hipóteses. A Hipótese Geral 1 esperava que o facto de os pais e mães acreditarem na estabilidade das emoções das crianças estivesse relacionado com as suas reações às emoções negativas dos filhos, subdividindo-se em duas hipóteses operacionalizadas. Tanto a Hipótese Operacionalizada 1a (*Espera-se que os pais e mães que acreditam na estabilidade das emoções das crianças apresentem menos reações de apoio às emoções negativas dos filhos, do que os restantes pais e mães*), como a Hipótese Operacionalizada 1b (*Espera-se que os pais e mães que acreditam na estabilidade das emoções das crianças apresentem mais reações que não apoiam as emoções negativas dos filhos, do que os restantes pais e mães*) não foram corroboradas. Tal significa que os resultados do presente estudo não foram ao encontro do estudo de Halberstadt

et al. (2013), que concluiu que os pais que consideram que as emoções das crianças perduram no tempo, demonstram menos reações de apoio às emoções negativas dos filhos, ao mesmo tempo que demonstraram mais reações que não apoiam as emoções negativas dos mesmos. Assim, podemos considerar que, independentemente da percepção que os pais e mães em estudo têm da estabilidade nas emoções das crianças, não afeta a forma como reagem às emoções negativas dos filhos. No entanto, como esta Hipótese da presente investigação se baseou em apenas um estudo, que foi realizado noutro país, tal também poderá explicar esta diferença em relação à literatura, pois cada população tem as suas particularidades e a sua própria forma de pensar/reagir perante as situações.

A Hipótese Geral 2 esperava que o facto de os pais e mães considerarem que as crianças conseguem controlar as suas emoções estivesse relacionado com as suas reações às emoções negativas dos filhos, subdividindo-se também em duas hipóteses operacionalizadas. A Hipótese Operacionalizada 2b (*Espera-se que os pais e mães que consideram que as crianças conseguem controlar as suas emoções apresentem menos reações de apoio às emoções negativas dos filhos, do que os restantes pais e mães*) não foi corroborada. Contudo, a Hipótese Operacionalizada 2a (*Espera-se que os pais e mães que consideram que as crianças conseguem controlar as suas emoções apresentem mais reações que não apoiam as emoções negativas dos filhos, do que os restantes pais e mães*) foi corroborada. Tal significa que os resultados do presente estudo foram apenas em parte ao encontro do estudo de Halberstadt et al. (2013). Por um lado, ambos concluíram que os pais e mães que consideram que as crianças conseguem controlar as suas emoções por si mesmas, demonstraram mais reações que não apoiam as emoções negativas dos mesmos. Tal demonstra como as concepções dos pais e mães acerca do desenvolvimento emocional das crianças influenciam as suas reações às emoções negativas e como o facto de não se considerarem importantes nesse processo contribui para utilizarem mais estratégias que não apoiam (Halberstadt et al., 2013; Lozada et al., 2015; Meyer et al., 2014).

Por outro lado, não foi ao encontro da conclusão de que esses mesmos pais também demonstram menos reações de apoio às emoções negativas dos filhos (Halberstadt et al., 2013). Assim, podemos considerar que o facto de os pais e mães em estudo percecionarem capacidade de controlo das emoções por parte das crianças, não quer dizer que não utilizem também estratégias de apoio às emoções negativas dos filhos. Ao longo da educação das crianças, os pais e mães recorrem a diferentes métodos e estratégias, como tal, não significa que utilizem umas em detrimento de outras. Consoante a situação e o estado de espírito no momento, os pais

podem reagir de formas diferentes, e numas vezes mais adequadamente do que noutras. Podem até começar por tentar desvalorizar a situação, para ver se a criança consegue ultrapassar por si mesma, e se depois perceberem que não consegue, proporcionam então um apoio mais direcionado.

Em relação à Hipótese 3 - *Espera-se que os pais e mães que acreditam que experienciar a emoção “zanga” tem consequências positivas para as crianças, as encorajem mais a expressarem as suas emoções negativas, do que os restantes pais e mães* -, também foi corroborada. Tal significa que os resultados do presente estudo foram ao encontro dos estudos de Halberstadt et al. (2013) e de Lozada et al. (2015). Ambos os estudos concluíram que o facto de os pais e mães considerarem que as emoções negativas são benéficas encontra-se positivamente relacionado com reações de apoio, por parte dos pais, às emoções negativas dos filhos, principalmente ao nível do incentivo da sua expressão. Como tal, estes estudos revelaram que, quanto maior o valor atribuído às emoções negativas, maior o encorajamento da expressão das mesmas.

De acordo com Denham et al. (2003), a expressão das emoções é uma componente muito importante da competência emocional, pois permite à criança comunicar aos outros o que está a sentir e compreender também o que os outros sentem, traduzindo-se em relações interpessoais mais ajustadas (Franco & Santos, 2015; Schaffer, 2004). Neste sentido, é positivo os pais e mães do presente estudo incentivarem os filhos a expressar as suas emoções. Para além disso, tal confirma o que defende a literatura relativamente à influência que as conceções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças têm na expressão, regulação e conhecimento emocional das crianças (Halberstadt et al., 2013; Lozada et al., 2015; Mota e Souza & Mendes, 2018). É ainda de referir que, tal como mencionado anteriormente, a nossa sociedade é caracterizada por compreender e aceitar as emoções negativas das crianças, assim como por incentivá-las a expressarem todas as suas emoções. O estilo parental de competência emocional individualista, que é o mais comum nas sociedades ocidentais, considera isso fundamental para um desenvolvimento emocional saudável. Desta forma, podemos considerar que os pais e mães do presente estudo vão ao encontro do esperado na nossa cultura, pensando e agindo de acordo com o adequado para formar crianças seguras de si mesmas e capazes de transmitir aos outros o que sentem (Friedlmeier et al., 2011; Greenfield et al., 2003).

No que diz respeito à Hipótese 4 - *Espera-se que os pais e mães que consideram ser importante as crianças partilharem com eles as suas emoções apresentem mais reações de*

apoio às emoções negativas dos filhos, do que os restantes pais e mães -, não foi corroborada. Estes resultados não foram semelhantes aos encontrados no estudo de Halberstadt et al. (2013), que concluiu que os pais que consideram importante as crianças partilharem com eles o que estão a sentir demonstram mais reações de apoio às emoções negativas dos filhos.

É possível concluir que os pais e mães do presente estudo, apesar de atribuírem uma grande importância a essa partilha do que as crianças sentem, tal não influencia as reações de apoio às emoções negativas dos filhos. Poderemos interpretar estes resultados à luz do modelo da sociedade atual. Hoje em dia, os pais e mães são mais qualificados do que antigamente, até porque o nível de escolaridade obrigatória é superior. No entanto, também podem estar menos disponíveis para a sua vida familiar, pois a maioria de ambos os pais trabalham e os horários laborais são muitas vezes pouco flexíveis. Assim, é possível que tenham vontade de apoiar os filhos e saibam que é esse o caminho certo, contudo, podem nem sempre conseguir pôr em prática, quer por falta de tempo, quer até por desconhecimento da forma mais adequada de o fazer. Para além disso, o desgaste psicológico que o trabalho proporciona também pode dificultar a disponibilidade dos pais e mães para atenderem às necessidades dos filhos adequadamente, pois acolher verdadeiramente o que a criança sente exige mais recursos cognitivos dos pais do que apenas desvalorizar. É ainda de referir que também é possível que, embora os pais e mães saibam o que atualmente se defende como o mais adequado, não consigam evitar reproduzir o modelo de educação que tiveram.

A Hipótese Geral 5 esperava que o facto de os pais e mães considerarem importante darem autonomia às crianças para gerirem as suas emoções estivesse relacionado com as suas reações às emoções negativas dos filhos, subdividindo-se em duas hipóteses operacionalizadas. A Hipótese Operacionalizada 5a (*Espera-se que os pais e mães que consideram importante darem autonomia às crianças para gerirem as suas emoções apresentem menos reações de apoio às emoções negativas dos filhos, do que os restantes pais e mães*) não foi corroborada. No entanto, a Hipótese Operacionalizada 5b (*Espera-se que os pais e mães que consideram importante darem autonomia às crianças para gerirem as suas emoções apresentem mais reações que não apoiam as emoções negativas dos filhos, do que os restantes pais e mães*) foi corroborada. Tal significa que os resultados do presente estudo foram apenas em parte ao encontro do estudo de Halberstadt et al. (2013). Por um lado, ambos concluíram que os pais e mães que consideram importante darem autonomia às crianças para gerirem as suas emoções revelaram mais reações que não apoiam as emoções negativas dos mesmos. Tal volta a

demonstrar a influência que a forma como os pais e mães percebem o desenvolvimento emocional das crianças tem nas estratégias que utilizam perante as emoções negativas dos filhos, uma vez que ao considerarem importante deixar as crianças gerir as suas emoções por si mesmas, adotam mais comportamentos de não suporte (Halberstadt et al., 2013; Lozada et al., 2015; Meyer et al., 2014).

Por outro lado, não foi ao encontro da conclusão de que esses mesmos pais também demonstram menos reações de apoio às emoções negativas dos filhos (Halberstadt et al., 2013). Assim, podemos considerar que quando os pais e mães considerarem importante darem autonomia às crianças para gerirem as suas emoções, não quer dizer que não utilizem também estratégias de apoio às emoções negativas dos filhos. Tal como referido anteriormente, os pais e mães nem sempre utilizam os mesmos métodos e estratégias na educação dos filhos. Muitas vezes, não significa que utilizem umas em detrimento de outras, mas sim que as vão ajustando. A situação em si que desencadeou a emoção negativa e a disponibilidade psicológica dos pais no momento também influencia a forma como reagem, recorrendo a estratégias mais adequadas numas vezes do que noutras em consequência disso. Também é possível que inicialmente não deem logo apoio, para deixar a criança gerir a emoção por si mesma, e se posteriormente verificarem que não está a conseguir, fornecem então ajuda.

É ainda de salientar que estes resultados foram ao encontro da Hipótese 2, em que se esperava o mesmo, mas em relação à capacidade de as crianças controlarem as emoções, e tal também foi corroborado apenas em parte. Neste sentido, é possível perceber que as respostas dos pais e mães deste estudo foram consistentes, pois a percepção da capacidade das crianças para controlarem as suas emoções e a percepção relativa à importância de se lhes dar autonomia para as gerirem são conceções que acabam por se encontrar associadas (Denham, 2007; Miller et al., 2006).

VII – Considerações finais

O presente estudo concluiu que a versão portuguesa criada do *Parents' Beliefs about Children's Emotions Questionnaire* apresenta características psicométricas adequadas para avaliar as concepções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças. Desta forma, consideramos que esta investigação constitui um ponto de partida importante na sua validação para a população portuguesa, sendo de salientar que, de acordo com a pesquisa realizada, não foi encontrado qualquer instrumento com esta finalidade adaptado para o nosso país.

Relativamente às concepções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças, foi possível concluir que os pais e mães, em média, não percebem consequências negativas evidentes nas emoções positivas das crianças. No que se refere à emoção “zanga”, embora concordem em parte que podem existir alguns benefícios no vivenciar desta emoção, a sua posição não é muito clara, já que o grau de concordância é relativamente baixo. Para além disso, consideram pouco importante darem autonomia às crianças para gerirem as suas emoções, assim como percebem pouca capacidade nelas para as controlarem. É ainda de referir que atribuem bastante importância à partilha com eles, por parte das crianças, daquilo que sentem. À medida que as habilitações literárias dos pais e mães em estudo aumentaram, verificou-se uma diminuição da percepção de as crianças utilizarem as emoções para manipular os outros, de terem capacidade para controlar as emoções e da importância de as crianças partilharem com eles o que sentem. No entanto, o aumento das habilitações literárias também potenciou um aumento da percepção da existência de benefícios na emoção “zanga”.

O estudo das concepções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças constitui uma mais-valia em relação a outras investigações realizadas uma vez que, de acordo com a pesquisa realizada, não foram encontrados estudos que façam essa análise, quer em Portugal quer noutros países. Em Portugal, não foram encontrados estudos focados nas concepções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças. Noutros países, os estudos realizados focaram-se essencialmente na validação do questionário PBACE, não referindo os resultados encontrados relativamente às concepções parentais dos participantes (Halberstadt et al., 2013; Uslu & Turan, 2017).

Relativamente às reações parentais às emoções negativas dos filhos, foi possível concluir que os pais e mães do presente estudo referem que recorrem maioritariamente a estratégias focadas no problema/emoção e ao encorajamento da expressão emocional (reações

de apoio), sendo as estratégias de zanga/punição as menos utilizadas. No que diz respeito à comparação das reações parentais às emoções negativas dos filhos, tendo em conta as suas conceções acerca do desenvolvimento emocional das crianças, foi possível concluir que os pais e mães tendem a apoiar menos as crianças quando consideram importante darem-lhes autonomia para gerirem as suas emoções e quando acreditam na capacidade das mesmas para as controlarem. Tendem também a incentivar mais a expressão emocional quando valorizam a emoção “zanga”. Esta análise revela-se bastante importante uma vez que, de acordo com a literatura, o que os pais pensam acerca do desenvolvimento emocional das crianças influencia a forma como reagem às emoções negativas dos filhos (Castro et al., 2015; Garrett-Peters et al., 2017; Mota e Souza & Mendes, 2018). Através da pesquisa realizada, em Portugal não foram encontrados estudos que façam essa comparação entre as conceções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças e as suas reações às emoções negativas dos filhos. Apenas foram encontrados estudos, com esse objetivo, realizados noutros países (Halberstadt et al., 2013; Lozada et al., 2015; Meyer et al., 2014).

Neste sentido, é possível afirmar que o presente estudo tem implicações positivas para a prática da Psicologia da Educação, na medida em que ao conhecermos as conceções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças, através do *Parents' Beliefs about Children's Emotions Questionnaire*, poderemos mais facilmente perceber de que forma é necessário intervir, instruindo os pais acerca dos vários aspetos do desenvolvimento emocional das crianças. Por sua vez, ao ajustarmos essas conceções parentais, será possível atenuar as suas reações desadequadas às emoções negativas, conseguindo assim que apoiem e orientem os filhos nos momentos em que estes mais necessitam. Como consequência, teremos crianças com um desenvolvimento emocional saudável, que no futuro terão maior probabilidade de ser adultos felizes e bem-sucedidos ao nível das relações interpessoais.

Em relação às limitações do estudo, é possível que tenha existido desejabilidade social nas respostas dos participantes, principalmente à *Coping with Children's Negative Emotions Scale*, uma vez que nem sempre as pessoas gostam de admitir que têm comportamentos negativos para com os seus filhos. Existiram também alguns constrangimentos ao nível da seleção dos participantes, pois devido à situação pandémica em que nos encontramos, foi difícil conseguir uma amostra mais diversificada. Para além disso, o processo em si de recolha de dados também poderá ter contribuído para não ser possível obter uma amostra de maior dimensão, uma vez que não tivemos contacto direto com os participantes. O e-mail com o

estudo foi enviado para os diretores das escolas, que enviaram para os Educadores/Professores e estes, por sua vez, é que partilharam com os pais. Assim, como existiram vários intervenientes envolvidos até o estudo chegar aos participantes, não foi possível garantir que todos os pais receberam o questionário. É ainda de referir que a situação pandémica também poderá ter dificultado a adesão dos pais ao estudo, pois a recolha decorreu numa fase em que existia muito cansaço, devido ao teletrabalho e ao ensino à distância das crianças.

Relativamente a sugestões para investigações futuras, consideramos importante realizar estudos com amostras de maiores dimensões, assim como mais representativas das várias zonas do país, para ser possível validar o *Parents' Beliefs about Children's Emotions Questionnaire* para a população portuguesa e conhecer melhor as conceções dos pais e mães de Portugal acerca do desenvolvimento emocional das crianças. Será relevante comparar as conceções parentais, tendo em conta a idade das crianças, para perceber se existem diferenças de acordo com a mesma. Para além disso, poderá ser também interessante estudar outras relações entre as conceções parentais e as suas reações às emoções negativas dos filhos, sem ser apenas as que foram analisadas em estudos anteriores. Por fim, é ainda de referir que seria importante realizar estudos com uma amostra mais equilibrada de pais e mães, para ser possível comparar as conceções e as reações entre ambos, analisando a existência de diferenças.

VIII - Referências

- Albanese, O., De Stasio, S., Chicchio, C., Fiorilli, C., & Pons, F. (2010). Emotion comprehension: The impact of nonverbal intelligence. *The Journal of Genetic Psychology, 171*(2), 101- 115. doi: 10.1080/00221320903548084.
- Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, D., & Cruz, O. (2011). Reações parentais às emoções negativas dos filhos (RPEN): Um questionário de avaliação da meta-emoção parental. In A. S. Ferreira, A. Verhaeghe, D. R. Silva, L. S. Almeida, R. Lima, S. Fraga (Eds), *Actas do VIII congresso iberoamericano de avaliação/evaluación psicológica e XV conferência internacional avaliação psicológica: formas e contextos* (pp.1480-1492). Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57244/2/85358.pdf>.
- Ashiabi, G. S. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Journal, 28*(2), 79-84. doi: 10.1023/A:1009543203089.
- Barrett, K. C. (2020). Emotional development is complicated. *Developmental Psychology, 56*(4), 833–836. doi: 10.1037/dev0000882.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society, 9*, 239-276. doi: 10.1177/0044118X7800900302.
- Bonhert, A., Crnic, K., & Lim, K. (2003). Emotional competence and aggressive behaviour in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31*, 79-91. doi: 10.1023/A:1021725400321.
- Bridges, L. J., & Grolnick, W. S. (1995). The development of emotional self-regulation in infancy and early childhood. In N. Eisenberg (Ed.), *Social development* (pp. 185-211). USA: Sage Publications.

- Brion-Meisels G., & Jones S. M. (2012). Learning about relationships. In S. Roffey (Eds.), *Positive relationships: Evidence based practice across the world*. doi: 10.1007/978-94-007-2147-0_4.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, UK: Harvard University Press.
- Castro, V. L., Halberstadt, A. G., Lozada, F. T., & Craig, A. B. (2015). Parents' emotion-related beliefs, behaviours, and skills predict children's recognition of emotion. *Infant and Child Development*, 24, 1-22. doi: 10.1002/icd.1868.
- Chan, S. M., Bowes, J., & Wyver, S. (2009). Parenting style as a context for emotion socialization. *Early Education and Development*, 20(4), 631-656. doi: 10.1080/10409280802541973.
- Chora, M., Monteiro, L., Ramos, M., & Amaral, R. (2019). Um olhar sobre o papel do pai na compreensão emocional das crianças: Os estilos parentais e práticas de socialização das emoções negativas. *Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, 33(1), 19-31. doi: 10.17575/rpsicol.v33i1.1372.
- Coelho, L., Guedes, M., Rodrigues, E., Santos, A., & Veríssimo, M. (2018). Perfis de comportamentos de brincadeira e conhecimento emocional em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 1 (36), 87-100. doi: 10.14417/ap.1357.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th Edition). New York: Routledge.
- Cole, M., & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. São Paulo: Artmed Editora.
- Damásio, A. (2017). *O Sentimento de si: Corpo, emoção e consciência*. Lisboa: Temas e Debates.
- Damásio, B. (2012). Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica*, 11(2), 213-228. Recuperado de:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712012000200007.

- Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology, 45*, 1-7. doi: 10.1016/j.appdev.2016.02.002.
- Denham, S. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: contextual validation. *Child Development, 57*, 194-201. doi: 00093920/86/5701-00101.00.
- Denham, S. (1998). *Emotion development in young children*. New York: The Guilford Press.
- Denham, S. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behaviour, 11*, 1-48. Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/Dealing-with-Feelings%3A-How-Children-Negotiate-the-Denham/d675fd1cf463702c4613799ff22ca9bc30461f45>.
- Denham, S., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence?. *Child Development, 74* (1), 238-256. doi: 0009-3920/2003/7401-0017.
- Denham, S. & Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotions. *Marriage & Family Review, 34*(3), 311-343. doi: 10.1300/J002v34n03_06.
- Eisenberg, N. (2006). Social, emotional, and personality development. In W. Damon & R. Lerner (Eds), *Child Psychology* (pp. 1-23). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry, 9*(4), 241-273. doi: 10.1207/s15327965pli0904_1.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy B. C. (1996). Parents' reaction to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Children Development, 67*, 2227-2247. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01854.x.

- Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleish & M. Power (Eds), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 45-60). doi: 10.1002/0470013494.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N. & Bernzweig, J. (1990). The Coping with Children's Negative Emotions Scale: Description and coding. Unpublished scale available from authors. Arizona State University.
- Fabes, R. A., Poulin, R. E., Eisenberg, N., & Madden-Derdich, D. A. (2002). The Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES): Psychometric properties and relations with children's emotional competence. *Marriage & Family Review*, 34(3/4), 285-310. doi: 10.1300/J002v34n03_05.
- Fernández-Sánchez, M., Quintanilla, L., & Giménez-Dasí, M. (2015). Thinking emoticons with two-year-old children: An educational programme to improve emotional knowledge in young preschoolers. *Cultura y Educación*, 27, 802-838. doi: 10.1080/11356405.2015.1089385.
- Franco, M., & Santos, N. (2015). Desenvolvimento da compreensão emocional. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 31, 339-348. doi: 10.1590/0102-37722015032099339348.
- Friedlmeier, W., Corapci, F., & Cole, P. M. (2011). Emotion socialization in cross-cultural perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(7), 410-427. doi: 10.1111/j.1751-9004.2011.00362.x.
- Garrett-Peters, P., Castro, V., & Halberstadt, A. (2017). Parents' beliefs about children's emotions, children's emotion understanding, and classroom adjustment in middle childhood. *Social Development*, 26(3), 575-590. doi: 10.1111/sode.12222.
- Gentzler, A. L., Contreras-Grau, J. M., Kerns, K. A., & Weimer, B. L. (2005). Parent-child emotional communication and children's coping in middle childhood. *Social Development*, 14, 591-612. doi: 10.1111/j.1467-9507.2005.00319x.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª Edição). São Paulo: Editora Atlas.

- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional: Teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gomes, C. A. (2013). O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: Implicações educacionais. *Psicologia em Estudo*, 509-518. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/pe/a/SfrDL3FRH93VPXXz76Gxfvm/?lang=pt&format=html>.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243-268. doi: 10.1037/0893-3200.10.3.243.
- Greenfield, P. M., Keller, H., Fuligni, A., & Maynard, A. (2003). Cultural pathways through universal development. *Annual Review of Psychology*, 54, 461–490. doi: 10.1146/annurev.psych.54.101601.145221.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3–26). New York: Guilford Press.
- Halberstadt, A. G., Dunsmore J. C., Bryant Jr., A. J., Parker, A. E., Beale, K. S., & Thompson, J. A. (2013). Development and validation of the parents' beliefs about children's emotions questionnaire. *Psychology Assessment*, 25(4), 1195–1210. doi: 10.1037/a0033695.
- Hammer, D., Melhuish, E., & Howard, S. J. (2018). Antecedents and consequences of social-emotional development: A longitudinal study of academic achievement. *Archives of Scientific Psychology*, 6(1), 105. doi: 10.1037/arc0000034.
- Harris, P. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Harter, S., & Whitesell, N. R. (1989). Developmental changes in children's understanding of single, multiple, and blended emotion concepts. In C. Saarni & P. L. Harris

(Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 81–116). Cambridge: Cambridge University Press.

Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Prior, M. R., & Kehoe, C. (2010). Tuning in to Kids: Improving emotion socialization practices in parents of preschool children—findings from a community trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *51*(12), 1342-1350. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02303.x.

Holland, C. A. & Kesinger, A., E. (2010). Emotion and autobiographical memory. *Physics of Life Reviews*, *7*(1), 88-131. doi: 10.1016/j.plrev.2010.01.006.

Izard, C. E., & Abe, J. A. (2004). Developmental changes in facial expressions of emotions in the strange situation during the second year of life. *Emotion*, *4*(3), 251–265. doi: 10.1037/1528-3542.4.3.251.

Katz, L. F., Maliken, A. C., & Stettler, N. M. (2012). Parental meta-emotion philosophy: A review of research and theoretical framework. *Child Development Perspectives*, *6*, 417-422. doi: 10.1111/j.1750-8606.2012.00244.x.

Kwong, E., Lam, C. B., Li, X., Chung, K., Cheung, R., & Leung, C. (2018). Fit in but stand out: A qualitative study of parents' and teachers' perspectives on socioemotional competence of children. *Early Childhood Research Quarterly*, *44*, 275–287. doi: 10.1016/j.ecresq.2018.02.018.

Lozada, F., Halberstadt, A., Craig, A., Dennis, P., & Dunsmore, J. (2015). Parents' beliefs about children's emotions and their conversations with children. *Journal of Child and Family Studies*, *25*(5), 1525-1538. doi: 10.1007/s10826-015-0325-1.

Machado, A. (2012). *O conhecimento emocional e o desenvolvimento sócio-emocional em crianças de idade pré-escolar* (Tese de Doutoramento, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa).

Machado, P., Veríssimo, M., & Denham, S. (2012). O teste de conhecimento das emoções para crianças de idade pré-escolar. *Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, *1*(34), 201-222. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645438010.pdf>.

- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 26(3), 463-478. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312008000300008.
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Marôco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90. doi: [10.14417/lp.763](https://doi.org/10.14417/lp.763).
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4(1), 63-77. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100006.
- Melo, A. I. (2005). *Emoções no período escolar: Estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/1822/4926>.
- Meyer, S., Raikes, H. A., Virmani, E. A., Waters, S., & Thompson, R. A. (2014). Parent emotion representations and the socialization of emotion regulation in the family. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 164-173. doi: 10.1177/0165025413519014.
- Miller, A. L., Fine, S. E., Gouley, K. K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion*, 20, 1170-1192. doi: 10.1080/02699930500405691.
- Mirabile, S. P., Oertwig, D., & Halberstadt, A. G. (2016). Parent emotion socialization and children's socioemotional adjustment: When is supportiveness no longer supportive?. *Social Development*, 27(3), 466-481. doi: 10.1111/sode.12226.

- Mota e Souza, A. B., & Mendes, D., (2018). Compreensão emocional em crianças e crenças maternas sobre competência emocional. *Psicologia Clínica*, 30(3), 541-559. doi: 10.33208/PC1980-5438v0030n03A07.
- Pinto, A. M. & Raimundo, J. (2016). *Avaliação e promoção das competências socioemocionais em Portugal*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Pinto, H., Carvalho, A. R., & Sá, E. (2014). Os estilos educativos parentais e a regulação emocional: Estratégias de regulação e elaboração emocional das crianças em idade escolar. *Análise Psicológica*, 32(4), 387-400. doi: 10.14417/ap.844.
- Pons, F., Harris, P., & Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European journal of developmental psychology*, 1(2), 127-152. doi:10.1080/17405620344000022.
- Rebelo, A., Veríssimo, M., Maló-Machado, P., & Silva, F. (2013). A segurança dos modelos internos e o conhecimento emocional nas crianças de idade pré-escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(3), 591-598. doi: 10.1590/S0102-79722013000300019.
- Reis, A. H., Ferrari, L. B., & Sperb, T. M. (2016). Reacção materna frente à expressão emocional de raiva e tristeza dos filhos. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 18(2), 20-34. doi: 10.31505/rbtcc.v18i2.881.
- Sárágga, F. (2018). *O livro das emoções*. Lisboa: Marcador Editora.
- Schaffer, H. (2004). *Introducing child psychology*. Singapore: Blackwell Publishing.
- Shaughnessi, J., Zechmeister, E., & Zechmeister, J. (2006). *Research methods in psychology* (7th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Sroufe, L. A. (1995). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press.
- Tenenbaum, H., Visscher, P., Pons, F., & Harris, P. (2004). Emotional understanding in Quechua children from an agro-pastoralist village. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 471-478. doi: 10.1080/01650250444000225.

- Uslu, A. & Turan, F. (2017). Parents' beliefs about children's emotions questionnaire (PBACE): Adaptation to Turkish, validity and reliability study. In I. Koleva & G. Duman (Eds.), *Educational research and practice* (pp. 292-302). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Volling, B. L., Kolak, A. M., & Kennedy, D. E. (2008). Empathy and compassionate love in early childhood: Development and family influence. In B. Fehr, S. Sprecher, & L. G. Underwood (Eds.), *The science of compassionate love: Theory, research and applications* (pp. 160-200). Wiley-Blackwell. doi: 10.1002/9781444303070.ch6.
- Wang, Q. (2003). Emotion situation knowledge in American and Chinese preschool children and adults. *Cognition & Emotion*, 17(5), 725-746. doi: 10.1080/02699930302285.
- Zeman, J. & Shipman, K. (1996). Children's expression of negative affect: Reasons and methods. *Developmental Psychology*, 32, 842-849. doi: 10.1037/0012-1649.32.5.842.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Webb, H. J., Pepping, C. A., Swan, K., Merlo, O., Skinner, E. ..., & Dunbar, M. (2015). Review: Is parent-child attachment a correlate of children's emotion regulation and coping?. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 74-93. doi: 10.1177/0165025415618276.

IX – Anexos

Anexo A - *Outputs* da caracterização da amostra

Output 1 – Frequências de quem responde ao questionário

Quem responde ao questionário?

| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|--------|-------|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | Mãe | 130 | 91.5 | 91.5 | 91.5 |
| | Pai | 12 | 8.5 | 8.5 | 100.0 |
| | Total | 142 | 100.0 | 100.0 | |

Output 2 – Média, desvio-padrão e amplitude da idade dos participantes

Estatísticas

Idade

| | | |
|-------------|--------|-------|
| N | Válido | 142 |
| | Omisso | 0 |
| Média | | 38.35 |
| Erro Desvio | | 6.155 |
| Mínimo | | 23 |
| Máximo | | 54 |

Output 3 – Frequências das habilitações literárias

Habilitações literárias

| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|--------|--------------|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | 2º ciclo | 3 | 2.1 | 2.1 | 2.1 |
| | 3º ciclo | 15 | 10.6 | 10.6 | 12.7 |
| | Secundário | 60 | 42.3 | 42.3 | 54.9 |
| | Licenciatura | 38 | 26.8 | 26.8 | 81.7 |
| | Mestrado | 24 | 16.9 | 16.9 | 98.6 |
| | Doutoramento | 2 | 1.4 | 1.4 | 100.0 |
| | Total | | 142 | 100.0 | 100.0 |

Output 4 – Frequências da idade da criança

Idade da criança

| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|--------|---------|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | 4 anos | 34 | 23.9 | 23.9 | 23.9 |
| | 5 anos | 19 | 13.4 | 13.4 | 37.3 |
| | 6 anos | 22 | 15.5 | 15.5 | 52.8 |
| | 7 anos | 21 | 14.8 | 14.8 | 67.6 |
| | 8 anos | 25 | 17.6 | 17.6 | 85.2 |
| | 9 anos | 17 | 12.0 | 12.0 | 97.2 |
| | 10 anos | 4 | 2.8 | 2.8 | 100.0 |
| | Total | 142 | 100.0 | 100.0 | |

Output 5 – Frequências do género da criança

Género da criança

| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|--------|-----------|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | Feminino | 76 | 53.5 | 53.5 | 53.5 |
| | Masculino | 66 | 46.5 | 46.5 | 100.0 |
| | Total | 142 | 100.0 | 100.0 | |

Anexo B - Questionário sociodemográfico

Dados sociodemográficos

Quem responde ao questionário? *

- Mãe
- Pai
- Outro: _____

Idade *

Sua resposta _____

Habilitações literárias *

- 1º ciclo
- 2º ciclo
- 3º ciclo
- Secundário
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

Profissão *

Sua resposta _____

Anexo C - Parents' Beliefs about Children's Emotions Questionnaire (traduzido para português)

Questionário

Em seguida, irá encontrar afirmações que expressam algumas crenças sobre o desenvolvimento emocional das crianças. Por favor, pense numa idade compreendida entre os 4 e os 10 anos, que lhe seja familiar, e indique de 1 a 6 o quanto concorda com cada uma das afirmações, tendo sempre em conta a idade que selecionou.

Idade da criança *

Género da criança *

- Feminino
- Masculino

1- As crianças usam as emoções para manipular os outros. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

2- Quando as crianças estão tristes, necessitam de encontrar a sua própria forma de seguir em frente. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

3- As crianças podem não se focar nas suas tarefas e/ou obrigações, quando se sentem demasiado felizes. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

4- Normalmente, é melhor deixar a criança lidar sozinha com a sua tristeza. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

5- Quando as crianças sentem algo, esse sentimento mantém-se com elas por bastante tempo. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

6- Por vezes, é útil para as crianças sentirem-se zangadas. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

7- Quando as crianças estão zangadas, é melhor deixá-las ultrapassar esse sentimento por si mesmas. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

8- Os pais não têm que conhecer todos os sentimentos dos seus filhos. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

9- As emoções das crianças tendem a perdurar. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

10- A zanga das crianças pode servir-lhes de alívio, como se fosse uma tempestade que limpa o ar. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

11- As crianças conseguem controlar o que mostram com as suas expressões faciais. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

12- Normalmente, é melhor deixar a criança ultrapassar, por si mesma, os seus sentimentos negativos. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

13- Experimentar zanga pode ser uma motivação útil para a ação. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

14- As crianças tendem a compreender os seus sentimentos, mesmo quando os pais não estão disponíveis para as orientar. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

15- As crianças conseguem controlar como expressam os seus sentimentos. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

16- Os estilos emocionais das crianças tendem a manter-se os mesmos ao longo do tempo. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

17- Frequentemente, as crianças mostram tristeza ou zanga apenas para conseguirem o que querem. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

18- É bom para as crianças expressarem a sua zanga. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

19- Frequentemente, as crianças choram só para chamarem a atenção. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

20- Os pais devem encorajar os seus filhos a contarem-lhes tudo o que estão a sentir. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

21- Quando as crianças estão muito felizes, conseguem controlar o que mostram aos outros. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

22- Quando as crianças ficam tristes ou aborrecidas, os pais podem deixá-las gerir os seus sentimentos por si mesmas. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

23- As crianças conseguem controlar as suas emoções. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

24- Expressar zanga é uma boa forma de uma criança dar a conhecer os seus desejos e opiniões. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

25- É importante para as crianças dizerem aos pais tudo o que estão a sentir. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

26- Quando as crianças estão demasiado felizes, podem ficar fora de controlo. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

27- Demasiada alegria, pode tornar difícil para uma criança compreender os outros. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

28- Quando as crianças se sentem zangadas, necessitam de encontrar a sua própria forma de resolver a situação. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

29- Quando as crianças estão muito zangadas, conseguem controlar o que mostram aos outros. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

30- As emoções das crianças mantêm-se por bastante tempo. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

31- As crianças que sentem as emoções de forma intensa, provavelmente enfrentarão muitos problemas na vida. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

32- As crianças por vezes mostram-se tristes, apenas para chamarem a atenção.

*

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

33- Sentir zanga pode motivar as crianças a mudar ou corrigir algo na sua vida. *

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo bastante
- 3- Discordo um pouco
- 4- Concordo um pouco
- 5- Concordo bastante
- 6- Concordo totalmente

Anexo D – Coping with Children's Negative Emotions Scale (traduzido para português e reduzido a 6 situações)

Nos itens a seguir, indique numa escala de 1 (muito improvável) a 7 (muito provável) a probabilidade de reagir de acordo com as formas apresentadas para cada opção dada. Leia cada item com atenção e responda da forma mais honesta e sincera possível.

Se o meu filho/a minha filha ficar zangado/zangada porque está doente ou magoado/magoada e não pode ir à festa de aniversário de um amigo, eu... *

| | 1 (muito improvável) | 2 | 3 | 4 (médio) | 5 | 6 | 7 (muito provável) |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1- ... mando-o/a para o seu quarto para se acalmar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2- ... fico zangado/zangada com ele/ela | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3- ... ajudo-o/a a pensar em formas de ainda conseguir estar com os amigos (ex: convidar alguns amigos depois da festa) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4- ... digo-lhe para não dar muita importância ao facto de perder a festa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5- ... incentivo-o/a a expressar os seus sentimentos de zanga e frustração | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6- ... acalmo-o/a e faço algo divertido com ele/ela para fazê-lo/la sentir-se melhor por ter perdido a festa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Se o meu filho/a minha filha receber, de um amigo, um presente de aniversário que não gosta e parecer claramente desapontado/desapontada, até mesmo aborrecido/aborrecida, depois de abri-lo na presença do amigo, eu... *

| | | 1 (muito improvável) | 2 | 3 | 4 (médio) | 5 | 6 | 7 (muito provável) |
|-----|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 7- | ... incentivo-o/a a expressar os seus sentimentos de decepção | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8- | ... digo-lhe que o presente pode ser trocado por algo que ele/ela queira | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9- | ... não fico zangado/zangada com ele/ela por ser indelicado/indelicada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10- | ... digo-lhe que está a exagerar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11- | ... repreendo-o/a por ser insensível aos sentimentos do amigo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12- | ... tento fazer com que se sinta melhor, fazendo algo divertido | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Se o meu filho/a minha filha perder algo valioso para ele/ela e reagir com choro, eu... *

| | 1 (muito improvável) | 2 | 3 | 4 (médio) | 5 | 6 | 7 (muito provável) |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 13- ... fico aborrecido/aborrecida com ele/ela por ser tão descuidado/descuidada e depois chorar por isso | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14- ... digo-lhe que está a exagerar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15- ... ajudo-o/a a pensar em lugares onde ainda não procurou | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16- ... distraio-o/a, falando sobre coisas felizes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17- ... digo-lhe que não há problema em chorar quando nos sentimos infelizes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18- ... digo-lhe que é o que acontece quando não temos cuidado | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Se o meu filho/a minha filha cair da sua bicicleta e a estragar, e depois ficar aborrecido/aborrecida e a chorar, eu... *

| | | 1 (muito improvável) | 2 | 3 | 4 (médio) | 5 | 6 | 7 (muito provável) |
|-----|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 19- | ... fico calmo/calma e não me deixo ficar ansioso/ansiosa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20- | ... conforto-o/a e tento fazer com que se esqueça do acidente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21- | ... digo-lhe que está a exagerar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22- | ... ajudo-o/a a descobrir como consertar a bicicleta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23- | ... digo-lhe que não há problema em chorar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24- | ... digo-lhe para parar de chorar ou não poderá andar de bicicleta nos próximos tempos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Se o meu filho/a minha filha estiver num parque e ficar quase a chorar porque as outras crianças são más para ele/ela e não o/a deixam brincar com elas, eu... *

| | | 1 (muito improvável) | 2 | 3 | 4 (médio) | 5 | 6 | 7 (muito provável) |
|-----|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 25- | ... não me aborreço | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26- | ... digo-lhe que se começar a chorar, teremos que ir para casa imediatamente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27- | ... digo-lhe que não há problema em chorar quando se sente mal | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28- | ... conforto-o/a e tento fazê-lo/la pensar em algo feliz | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 29- | ... ajudo-o/a a pensar em outra coisa para fazer | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30- | ... digo-lhe que em breve se vai sentir melhor | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Se o meu filho/a minha filha estiver a brincar com outras crianças e uma delas gozar com ele/ela, e o meu filho/a minha filha começar a tremer e a chorar, eu... *

| | | 1 (muito improvável) | 2 | 3 | 4 (médio) | 5 | 6 | 7 (muito provável) |
|-----|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 31- | ... digo-lhe para não dar grande importância a isso | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 32- | ... sinto-me irritado/irritada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 33- | ... digo-lhe para se comportar ou termos de ir para casa imediatamente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 34- | ... ajudo-o/a a pensar em coisas construtivas para fazer quando outras crianças gozarem com ele/ela (por exemplo, encontrar outras coisas para fazer) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 35- | ... conforto-o/a e fazemos um jogo para distraí-lo/la da situação perturbadora | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 36- | ... incentivo-o/a a falar sobre como magoa ser gozado | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Anexo E – Outputs das Análises Estatísticas

Output 1 – Análise Fatorial Exploratória inicial do PBACE

Matriz de padrão^a

| | Componente | | | | | | |
|---------------------|------------|-------|------|-------|------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| PBACE23Controlo | .866 | | | | | | |
| PBACE29Controlo | .851 | | | | | | |
| PBACE15Controlo | .844 | | | | | | |
| PBACE21Controlo | .641 | | | | | | |
| PBACE11Controlo | .364 | | | | | | |
| PBACE17Manipulação | | .875 | | | | | |
| PBACE19Manipulação | | .807 | | | | | |
| PBACE32Manipulação | | .656 | | | | | |
| PBACE1Manipulação | | .635 | | | | | |
| PBACE14Autonomia | | .380 | | | | | |
| PBACE13ValZang | | | .789 | -.321 | | | |
| PBACE6ValZang | | | .700 | | | | |
| PBACE33ValZang | | | .664 | | | | |
| PBACE18ValZang | | | .660 | | | | |
| PBACE24ValZang | | | .542 | | | | |
| PBACE10ValZang | | -.305 | .476 | .373 | | | |
| PBACE28Autonomia | .359 | | .370 | | | | |
| PBACE2Autonomia | | | | | | | |
| PBACE7Autonomia | | | | .777 | | | |
| PBACE12Autonomia | | | | .775 | | | |
| PBACE4Autonomia | | | | .690 | | | |
| PBACE22Autonomia | | | | .613 | | | |
| PBACE20ConhParent | | | | | .797 | | |
| PBACE25ConhParent | | .311 | | | .743 | | |
| PBACE8ConhParent | | | | | .702 | | |
| PBACE9Estabilidade | | | | | | .810 | |
| PBACE5Estabilidade | | | | | | .795 | |
| PBACE30Estabilidade | | | | | | .643 | |
| PBACE26CustEmoPosit | | | | | | | .825 |
| PBACE27CustEmoPosit | | | | | | | .802 |
| PBACE3CustEmoPosit | | | | | | | .518 |
| PBACE16Estabilidade | | | | | | | -.340 |
| PBACE31CustEmoPosit | | | | | | | |

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Promax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 9 iterações.

Output 2 – Análise Fatorial Exploratória do PBACE, após eliminação dos itens

Matriz de padrão^a

| | Componente | | | | | | |
|---------------------|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| PBACE23Controlo | .858 | .045 | .188 | -.111 | .132 | -.016 | .022 |
| PBACE15Controlo | .848 | .037 | .067 | .051 | -.028 | .068 | -.142 |
| PBACE29Controlo | .802 | .098 | -.089 | -.094 | .040 | .076 | -.073 |
| PBACE21Controlo | .598 | .100 | -.118 | -.072 | .123 | -.152 | .292 |
| PBACE11Controlo | .379 | .309 | -.175 | .208 | -.110 | -.083 | .040 |
| PBACE12Autonomia | .261 | .789 | .013 | -.011 | -.023 | .065 | -.050 |
| PBACE7Autonomia | .061 | .770 | -.113 | .155 | -.025 | .097 | -.070 |
| PBACE4Autonomia | -.151 | .728 | .071 | .265 | -.149 | -.198 | .009 |
| PBACE22Autonomia | .258 | .640 | .046 | .031 | -.219 | -.047 | -.014 |
| PBACE13ValZang | .053 | -.252 | .798 | .237 | -.141 | -.012 | -.078 |
| PBACE33ValZang | .180 | -.203 | .723 | .271 | -.177 | -.060 | .128 |
| PBACE6ValZang | -.076 | .171 | .685 | -.164 | .049 | .136 | .021 |
| PBACE18ValZang | -.097 | .108 | .646 | -.180 | .053 | -.109 | -.058 |
| PBACE24ValZang | .042 | .100 | .559 | .134 | -.043 | .006 | .037 |
| PBACE10ValZang | -.037 | .351 | .470 | -.275 | .259 | .127 | .082 |
| PBACE17Manipulação | -.055 | .021 | -.003 | .819 | .135 | .146 | -.068 |
| PBACE19Manipulação | -.067 | .118 | .162 | .797 | .093 | -.045 | -.044 |
| PBACE32Manipulação | .117 | .123 | .041 | .655 | .052 | .020 | .032 |
| PBACE1Manipulação | -.220 | .291 | -.050 | .590 | .232 | -.005 | .140 |
| PBACE20ConhParent | .006 | -.033 | -.033 | .190 | .777 | .046 | .011 |
| PBACE25ConhParent | .124 | -.159 | -.092 | .286 | .727 | .050 | .018 |
| PBACE8ConhParent | .094 | -.196 | -.006 | -.030 | .690 | -.165 | -.083 |
| PBACE26CustEmoPosit | -.013 | -.039 | .025 | .075 | .043 | .841 | -.075 |
| PBACE27CustEmoPosit | .115 | -.097 | -.002 | .013 | .039 | .821 | .095 |
| PBACE3CustEmoPosit | -.148 | .183 | -.030 | .036 | -.263 | .570 | .051 |
| PBACE9Estabilidade | -.178 | .090 | .023 | -.025 | -.006 | -.048 | .846 |
| PBACE5Estabilidade | .050 | -.049 | .089 | .033 | .069 | .017 | .790 |
| PBACE30Estabilidade | .135 | -.244 | -.103 | -.026 | -.172 | .118 | .648 |

Método de Extração: análise de Componente Principal.
Método de Rotação: Promax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 9 iterações.

Output 3 – Análise da Confiabilidade de cada dimensão do PBACE

Reliability Analysis

Scale Reliability Statistics

| | Cronbach's α | McDonald's ω |
|-------|---------------------|---------------------|
| scale | 0.673 | 0.698 |

[3]

Item Reliability Statistics

| | item-rest correlation | if item dropped | |
|---------------------|-----------------------|---------------------|---------------------|
| | | Cronbach's α | McDonald's ω |
| PBACE3CustEmoPosit | 0.391 | 0.709 | 0.713 |
| PBACE26CustEmoPosit | 0.566 | 0.464 | 0.470 |
| PBACE27CustEmoPosit | 0.516 | 0.549 | 0.549 |

Scale Reliability Statistics

| | Cronbach's α | McDonald's ω |
|-------|---------------------|---------------------|
| scale | 0.750 | 0.758 |

[3]

Item Reliability Statistics

| | item-rest correlation | if item dropped | |
|----------------|-----------------------|---------------------|---------------------|
| | | Cronbach's α | McDonald's ω |
| PBACE6ValZang | 0.665 | 0.660 | 0.669 |
| PBACE10ValZang | 0.466 | 0.721 | 0.727 |
| PBACE13ValZang | 0.488 | 0.716 | 0.728 |
| PBACE18ValZang | 0.512 | 0.712 | 0.721 |
| PBACE24ValZang | 0.390 | 0.743 | 0.750 |
| PBACE33ValZang | 0.438 | 0.728 | 0.745 |

Scale Reliability Statistics

| | Cronbach's α | McDonald's ω |
|-------|---------------------|---------------------|
| scale | 0.760 | 0.767 |

[3]

Item Reliability Statistics

| | item-rest correlation | if item dropped | |
|--------------------|-----------------------|---------------------|---------------------|
| | | Cronbach's α | McDonald's ω |
| @PBACE1Manipulação | 0.423 | 0.772 | 0.775 |
| PBACE17Manipulação | 0.663 | 0.642 | 0.658 |
| PBACE19Manipulação | 0.627 | 0.664 | 0.683 |
| PBACE32Manipulação | 0.533 | 0.718 | 0.733 |

Scale Reliability Statistics

| | Cronbach's α | McDonald's ω |
|-------|---------------------|---------------------|
| scale | 0.778 | 0.800 |

[3]

Item Reliability Statistics

| | item-rest correlation | if item dropped | |
|-----------------|-----------------------|---------------------|---------------------|
| | | Cronbach's α | McDonald's ω |
| PBACE15Controlo | 0.689 | 0.693 | 0.719 |
| PBACE21Controlo | 0.486 | 0.761 | 0.792 |
| PBACE23Controlo | 0.603 | 0.721 | 0.746 |
| PBACE29Controlo | 0.621 | 0.723 | 0.747 |
| PBACE11Controlo | 0.433 | 0.789 | 0.803 |

Scale Reliability Statistics

| | Cronbach's α | McDonald's ω |
|-------|---------------------|---------------------|
| scale | 0.688 | 0.727 |

[3]

Item Reliability Statistics

| | item-rest correlation | if item dropped | |
|-------------------|-----------------------|---------------------|---------------------|
| | | Cronbach's α | McDonald's ω |
| PBACE8ConhParent | 0.457 | 0.714 | 0.723 |
| PBACE20ConhParent | 0.539 | 0.589 | 0.603 |
| PBACE25ConhParent | 0.577 | 0.504 | 0.543 |

Scale Reliability Statistics

| | Cronbach's α | McDonald's ω |
|-------|---------------------|---------------------|
| scale | 0.830 | 0.837 |

[3]

Item Reliability Statistics

| | item-rest correlation | if item dropped | |
|------------------|-----------------------|---------------------|---------------------|
| | | Cronbach's α | McDonald's ω |
| PBACE4Autonomia | 0.574 | 0.821 | 0.828 |
| PBACE7Autonomia | 0.675 | 0.779 | 0.789 |
| PBACE12Autonomia | 0.770 | 0.737 | 0.742 |
| PBACE22Autonomia | 0.632 | 0.798 | 0.816 |

Scale Reliability Statistics

| | Cronbach's α | McDonald's ω |
|-------|---------------------|---------------------|
| scale | 0.670 | 0.683 |

[3]

Item Reliability Statistics

| | item-rest correlation | if item dropped | |
|---------------------|-----------------------|---------------------|---------------------|
| | | Cronbach's α | McDonald's ω |
| PBACE5Estabilidade | 0.542 | 0.492 | 0.495 |
| PBACE9Estabilidade | 0.500 | 0.562 | 0.563 |
| PBACE30Estabilidade | 0.418 | 0.660 | 0.667 |

Output 4 – t-Student para amostras emparelhadas (PBACE)

Teste de amostras emparelhadas

| | | Diferenças emparelhadas | | | | | t | df | Sig. (2 extremidades) |
|--------|-------------------------------|-------------------------|-------------|----------------------|---|----------|---------|-----|-----------------------|
| | | Média | Erro Desvio | Erro padrão da média | 95% Intervalo de Confiança da Diferença | | | | |
| | | | | | Inferior | Superior | | | |
| Par 1 | CONH_PARENT – VAL_ZANG | 1,11620 | 1,25383 | ,10522 | ,90819 | 1,32421 | 10,608 | 141 | <,001 |
| Par 2 | CONH_PARENT – CUST_EMOC_POSIT | 1,84977 | 1,48572 | ,12468 | 1,60328 | 2,09625 | 14,836 | 141 | <,001 |
| Par 3 | CONH_PARENT – CONTROLO | 2,33897 | 1,22012 | ,10239 | 2,13655 | 2,54139 | 22,844 | 141 | <,001 |
| Par 4 | CONH_PARENT – AUTONOMIA | 2,41256 | 1,42678 | ,11973 | 2,17586 | 2,64926 | 20,150 | 141 | <,001 |
| Par 5 | CONH_PARENT – MANIPUL | 1,82805 | 1,18701 | ,09961 | 1,63113 | 2,02498 | 18,352 | 141 | <,001 |
| Par 6 | CONH_PARENT – ESTABILIDADE | 1,49765 | 1,20332 | ,10098 | 1,29802 | 1,69728 | 14,831 | 141 | <,001 |
| Par 7 | AUTONOMIA – CUST_EMOC_POSIT | -,56279 | 1,17935 | ,09897 | -,75845 | -,36714 | -5,687 | 141 | <,001 |
| Par 8 | AUTONOMIA – VAL_ZANG | -1,29636 | 1,05664 | ,08867 | -1,47166 | -1,12106 | -14,620 | 141 | <,001 |
| Par 9 | AUTONOMIA – CONTROLO | -,07359 | 1,06572 | ,08943 | -,25040 | ,10321 | -,823 | 141 | ,412 |
| Par 10 | AUTONOMIA – CONH_PARENT | -2,41256 | 1,42678 | ,11973 | -2,64926 | -2,17586 | -20,150 | 141 | <,001 |
| Par 11 | AUTONOMIA – MANIPUL | -,58451 | 1,10202 | ,09248 | -,76733 | -,40168 | -6,320 | 141 | <,001 |
| Par 12 | AUTONOMIA – ESTABILIDADE | -,91491 | 1,25511 | ,10533 | -1,12313 | -,70668 | -8,686 | 141 | <,001 |

Teste de amostras emparelhadas

| | | Diferenças emparelhadas | | | | | t | df | Sig. (2 extremidades) |
|-------|----------------------------|-------------------------|-------------|----------------------|---|----------|---------|-----|-----------------------|
| | | Média | Erro Desvio | Erro padrão da média | 95% Intervalo de Confiança da Diferença | | | | |
| | | | | | Inferior | Superior | | | |
| Par 1 | CONTROLO – CUST_EMOC_POSIT | -,48920 | 1,33172 | ,11176 | -,71014 | -,26827 | -4,377 | 141 | <,001 |
| Par 2 | CONTROLO – VAL_ZANG | -1,22277 | 1,25874 | ,10563 | -1,43159 | -1,01394 | -11,576 | 141 | <,001 |
| Par 3 | CONTROLO – AUTONOMIA | ,07359 | 1,06572 | ,08943 | -,10321 | ,25040 | ,823 | 141 | ,412 |
| Par 4 | CONTROLO – CONH_PARENT | -2,33897 | 1,22012 | ,10239 | -2,54139 | -2,13655 | -22,844 | 141 | <,001 |
| Par 5 | CONTROLO – MANIPUL | -,51092 | 1,12938 | ,09478 | -,69828 | -,32355 | -5,391 | 141 | <,001 |
| Par 6 | CONTROLO – ESTABILIDADE | -,84131 | 1,13203 | ,09500 | -1,02912 | -,65351 | -8,856 | 141 | <,001 |

Output 5 – Estatística descritiva do PBACE (Q.I. 1, Q.I. 2 e Q.I. 3)

Estatísticas Descritivas

| | N Estatística | Mínimo Estatística | Máximo Estatística | Média Estatística | Desvio padrão Estatística | Assimetria | | Curtose | |
|---------------------|---------------|--------------------|--------------------|-------------------|---------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | | | | | | Estatística | Erro Padrão | Estatística | Erro Padrão |
| CUST_EMOC_POSIT | 142 | 1.00 | 5.67 | 3.1948 | 1.09389 | -.053 | .203 | -.837 | .404 |
| VAL_ZANG | 142 | 1.17 | 5.67 | 3.9284 | .74784 | -.694 | .203 | 1.293 | .404 |
| CONTROLO | 142 | 1.00 | 5.20 | 2.7056 | .92520 | .242 | .203 | -.542 | .404 |
| AUTONOMIA | 142 | 1.00 | 4.75 | 2.6320 | .96971 | .072 | .203 | -.871 | .404 |
| CONH_PARENT | 142 | 2.67 | 6.00 | 5.0446 | .81768 | -.791 | .203 | .169 | .404 |
| MANIPUL | 142 | 1.25 | 5.75 | 3.2165 | .96629 | -.048 | .203 | -.468 | .404 |
| ESTABILIDADE | 142 | 1.00 | 5.67 | 3.5469 | .82451 | -.409 | .203 | .089 | .404 |
| N válido (de lista) | 142 | | | | | | | | |

Estadísticas

| | CUST_EMOC_POSIT | VAL_ZANG | CONTROLO | AUTONOMIA | CONH_PARENT | MANIPUL | ESTABILIDADE | |
|-------------|-----------------|----------|----------|-----------|-------------|---------|--------------|-------------------|
| N | Válido | 142 | 142 | 142 | 142 | 142 | 142 | |
| | Omisso | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Média | | 3.1948 | 3.9284 | 2.7056 | 2.6320 | 5.0446 | 3.2165 | 3.5469 |
| Mediana | | 3.3333 | 4.0000 | 2.6000 | 2.5000 | 5.0000 | 3.2500 | 3.6667 |
| Modo | | 3.67 | 4.17 | 2.40 | 2.50 | 6.00 | 3.25 | 3.33 ^a |
| Erro Desvio | | 1.09389 | .74784 | .92520 | .96971 | .81768 | .96629 | .82451 |
| Mínimo | | 1.00 | 1.17 | 1.00 | 1.00 | 2.67 | 1.25 | 1.00 |
| Máximo | | 5.67 | 5.67 | 5.20 | 4.75 | 6.00 | 5.75 | 5.67 |

a. Ha vários modos. O menor valor é mostrado

Output 6 – t-Student para amostras independentes (Q.I. 4)

Estadísticas de grupo

| | HAB_LIT_REC | N | Média | Erro Desvio | Erro padrão da média |
|-----------------|----------------------------|----|--------|-------------|----------------------|
| CUST_EMOC_POSIT | Ensino Básico e Secundário | 78 | 3,1795 | 1,03711 | ,11743 |
| | Ensino Superior | 64 | 3,2135 | 1,16741 | ,14593 |
| VAL_ZANG | Ensino Básico e Secundário | 78 | 3,6944 | ,73582 | ,08331 |
| | Ensino Superior | 64 | 4,2135 | ,66300 | ,08287 |
| CONTROLO | Ensino Básico e Secundário | 78 | 2,9026 | ,95387 | ,10800 |
| | Ensino Superior | 64 | 2,4656 | ,83499 | ,10437 |
| AUTONOMIA | Ensino Básico e Secundário | 78 | 2,6474 | ,98399 | ,11142 |
| | Ensino Superior | 64 | 2,6133 | ,95942 | ,11993 |
| CONH_PARENT | Ensino Básico e Secundário | 78 | 5,2735 | ,70811 | ,08018 |
| | Ensino Superior | 64 | 4,7656 | ,86001 | ,10750 |
| MANIPUL | Ensino Básico e Secundário | 78 | 3,4103 | ,78746 | ,08916 |
| | Ensino Superior | 64 | 2,9805 | 1,10850 | ,13856 |
| ESTABILIDADE | Ensino Básico e Secundário | 78 | 3,6325 | ,83154 | ,09415 |
| | Ensino Superior | 64 | 3,4427 | ,81011 | ,10126 |

Teste de amostras independentes

| | | Teste de Levene para igualdade de variâncias | | teste-t para igualdade de Médias | | | | | | |
|-----------------|---------------------------------|--|------|----------------------------------|---------|-----------------------|-----------------|--------------------------|---|----------|
| | | Z | Sig. | t | df | Sig. (2 extremidades) | Diferença média | Erro padrão de diferença | 95% Intervalo de Confiança da Diferença | |
| | | | | | | | | | Inferior | Superior |
| CUST_EMOC_POSIT | Variâncias iguais assumidas | 2,059 | ,154 | -,184 | 140 | ,854 | -,03405 | ,18513 | -,40006 | ,33196 |
| | Variâncias iguais não assumidas | | | -,182 | 127,327 | ,856 | -,03405 | ,18731 | -,40469 | ,33658 |
| VAL_ZANG | Variâncias iguais assumidas | ,626 | ,430 | -4,372 | 140 | <,001 | -,51910 | ,11873 | -,75384 | -,28436 |
| | Variâncias iguais não assumidas | | | -4,417 | 138,743 | <,001 | -,51910 | ,11751 | -,75145 | -,28675 |
| CONTROLO | Variâncias iguais assumidas | 1,230 | ,269 | 2,871 | 140 | ,005 | ,43694 | ,15218 | ,13607 | ,73781 |
| | Variâncias iguais não assumidas | | | 2,909 | 139,390 | ,004 | ,43694 | ,15020 | ,13998 | ,73390 |
| AUTONOMIA | Variâncias iguais assumidas | ,163 | ,687 | ,208 | 140 | ,835 | ,03415 | ,16411 | -,29029 | ,35860 |
| | Variâncias iguais não assumidas | | | ,209 | 135,869 | ,835 | ,03415 | ,16370 | -,28957 | ,35787 |
| CONH_PARENT | Variâncias iguais assumidas | 4,111 | ,045 | 3,860 | 140 | <,001 | ,50788 | ,13158 | ,24775 | ,76801 |
| | Variâncias iguais não assumidas | | | 3,787 | 121,758 | <,001 | ,50788 | ,13411 | ,24239 | ,77336 |
| MANIPUL | Variâncias iguais assumidas | 11,291 | ,001 | 2,695 | 140 | ,008 | ,42979 | ,15947 | ,11451 | ,74507 |
| | Variâncias iguais não assumidas | | | 2,608 | 110,476 | ,010 | ,42979 | ,16477 | ,10327 | ,75631 |
| ESTABILIDADE | Variâncias iguais assumidas | ,029 | ,864 | 1,369 | 140 | ,173 | ,18977 | ,13863 | -,08431 | ,46385 |
| | Variâncias iguais não assumidas | | | 1,372 | 135,907 | ,172 | ,18977 | ,13827 | -,08367 | ,46321 |

Output 7 – Análise Fatorial Exploratória inicial da CCNES

Matriz de padrão^a

| | Componente | | | | | | | | | | | |
|-----------------|------------|------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|----|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | |
| CCNES34Problema | ,925 | | | | | | | | | | | |
| CCNES29Problema | ,892 | | | | | | | | | | | |
| CCNES6Emoção | ,834 | | | | | | | | | | | |
| CCNES15Problema | ,796 | | | | | | | | | | | |
| CCNES35Emoção | ,603 | | | | | ,366 | | | | | | |
| CCNES28Emoção | ,508 | | | | | | | | | | | |
| CCNES10Problema | ,469 | | | | | | | | | | | |
| CCNES30Minim | ,415 | ,349 | | | | | | | | | | |
| CCNES31Minim | ,409 | | | | | | | | | | | |
| CCNES8Emoção | ,346 | | | | | | | | | | | |
| CCNES9Minim | | ,862 | | | | | | | | | | |
| CCNES14Minim | | ,854 | | | | | | | | | | |
| CCNES13Zanga | | ,648 | | | | | | | | ,310 | | |
| CCNES22Minim | | ,607 | | | | | | | | | | |
| CCNES4Minim | | ,486 | | | | | ,352 | | | | | |
| CCNES11Encoraj | | | ,855 | | | | | | | | | |
| CCNES27Encoraj | | | ,770 | | | | | | | | | |
| CCNES17Encoraj | | | ,759 | | | | | | | | | |
| CCNES21Zanga | | | | ,906 | | | | ,405 | | | | |
| CCNES19Encoraj | | | | ,793 | | | | | | | | ,566 |
| CCNES5Encoraj | | | ,315 | ,512 | | | | | | -,301 | | |
| CCNES23Puni | ,368 | | | -,369 | | -,308 | | | | | | |
| CCNES2Zanga | | | | | ,892 | | | | | | | |
| CCNES1Pun | | | | | ,842 | | | | | | | |
| CCNES24Emoção | | | | | | ,726 | | | | | | |
| CCNES16Emoção | | | | | | ,688 | | | | | | |
| CCNES3Problema | | | | | ,302 | ,736 | | | | | | |
| CCNES36Encoraj | | | | | | ,655 | | | | | | |
| CCNES25Zanga | | | | ,503 | | | | 1,004 | | | | |
| CCNES7Zanga | | | | | | | | ,506 | | | | |
| CCNES26Puni | | | | | | | | | ,836 | ,311 | | |
| CCNES12Pun | | | | | | | | | ,497 | | | |
| CCNES33Puni | -,301 | | | | | ,318 | | | ,399 | ,354 | | |
| CCNES32Zanga | | | | | | | | | ,402 | ,905 | | |
| CCNES18Puni | | ,412 | | | | -,319 | | | | ,463 | | |
| CCNES20Problema | | | | | | | | | | | | ,867 |

Método de Extração: análise de Componente Principal.
Método de Rotação: Promax com Normalização de Kaiser. ^a

a. Rotação convergida em 22 iterações.

Output 8 – Análise Fatorial Exploratória da CCNES, após eliminação dos itens e junção de dimensões

Matriz de padrão^a

| | Componente | | | |
|-----------------|------------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| CCNES35Emoção | .858 | -.197 | -.022 | -.059 |
| CCNES28Emoção | .811 | .022 | -.053 | -.018 |
| CCNES29Problema | .760 | .158 | .010 | -.131 |
| CCNES24Emoção | .759 | -.310 | -.015 | .129 |
| CCNES16Emoção | .730 | -.130 | .044 | .251 |
| CCNES34Problema | .699 | .131 | -.023 | -.026 |
| CCNES15Problema | .626 | .342 | -.152 | .030 |
| CCNES8Emoção | .620 | -.031 | .203 | -.129 |
| CCNES10Problema | .576 | .201 | .099 | -.026 |
| CCNES11Encoraj | .094 | .793 | .035 | .027 |
| CCNES27Encoraj | -.014 | .768 | .081 | -.006 |
| CCNES5Encoraj | -.321 | .756 | -.015 | .022 |
| CCNES17Encoraj | .200 | .733 | -.049 | .042 |
| CCNES9Minim | -.081 | .110 | .797 | .059 |
| CCNES14Minim | .044 | .004 | .783 | .007 |
| CCNES4Minim | .093 | -.112 | .741 | -.088 |
| CCNES22Minim | .005 | .061 | .672 | .049 |
| CCNES2Zanga | -.019 | .043 | -.107 | .802 |
| CCNES12Pun | .037 | .022 | .036 | .700 |
| CCNES1Pun | .032 | .036 | -.018 | .647 |
| CCNES33Puni | -.060 | -.023 | .238 | .507 |

Método de Extração: análise de Componente Principal.
Método de Rotação: Promax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 6 iterações.

Output 9 – Análise da Confiabilidade de cada dimensão da CCNES

Reliability Analysis

Scale Reliability Statistics

| | Cronbach's α | McDonald's ω |
|-------|---------------------|---------------------|
| scale | 0.584 | 0.633 |

[3]

Item Reliability Statistics

| | item-rest correlation | if item dropped | |
|-------------|-----------------------|---------------------|---------------------|
| | | Cronbach's α | McDonald's ω |
| CCNES1Pun | 0.348 | 0.565 | 0.594 |
| CCNES2Zanga | 0.485 | 0.478 | 0.543 |
| CCNES12Pun | 0.408 | 0.479 | 0.609 |
| CCNES33Puni | 0.343 | 0.538 | 0.597 |

Scale Reliability Statistics

| | Cronbach's α | McDonald's ω |
|-------|---------------------|---------------------|
| scale | 0.874 | 0.892 |

[3]

Item Reliability Statistics

| | item-rest correlation | if item dropped | |
|-----------------|-----------------------|---------------------|---------------------|
| | | Cronbach's α | McDonald's ω |
| CCNES28Emoção | 0.739 | 0.850 | 0.872 |
| CCNES29Problema | 0.763 | 0.855 | 0.867 |
| CCNES35Emoção | 0.691 | 0.854 | 0.877 |
| CCNES34Problema | 0.654 | 0.860 | 0.877 |
| CCNES15Problema | 0.613 | 0.862 | 0.879 |
| CCNES10Problema | 0.604 | 0.862 | 0.883 |
| CCNES8Emoção | 0.589 | 0.863 | 0.884 |
| CCNES16Emoção | 0.578 | 0.866 | 0.887 |
| CCNES24Emoção | 0.505 | 0.878 | 0.891 |

Scale Reliability Statistics

| | Cronbach's α | McDonald's ω |
|-------|---------------------|---------------------|
| scale | 0.760 | 0.767 |

[3]

Item Reliability Statistics

| | item-rest correlation | if item dropped | |
|--------------|-----------------------|---------------------|---------------------|
| | | Cronbach's α | McDonald's ω |
| CCNES9Minim | 0.613 | 0.672 | 0.675 |
| CCNES14Minim | 0.613 | 0.677 | 0.679 |
| CCNES4Minim | 0.496 | 0.738 | 0.750 |
| CCNES22Minim | 0.519 | 0.725 | 0.741 |

Scale Reliability Statistics

| | Cronbach's α | McDonald's ω |
|-------|---------------------|---------------------|
| scale | 0.771 | 0.796 |

[3]

Item Reliability Statistics

| | item-rest correlation | if item dropped | |
|----------------|-----------------------|---------------------|---------------------|
| | | Cronbach's α | McDonald's ω |
| CCNES11Encoraj | 0.696 | 0.656 | 0.684 |
| CCNES17Encoraj | 0.635 | 0.686 | 0.707 |
| CCNES27Encoraj | 0.612 | 0.695 | 0.756 |
| CCNES5Encoraj | 0.390 | 0.819 | 0.829 |

Output 10 – Estatística descritiva da CCNES

Estatísticas

| | | ZANGA_PUNI ÇÃO | MINIMIZAÇÃ O | FOCO_PROBL EMA_ÊMOÇÃ O | ENCOR_EXPR ES_EMOC |
|---------------------------|--------|-------------------|-----------------|------------------------------|-----------------------|
| N | Válido | 142 | 142 | 142 | 142 |
| | Omisso | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Média | | 1.4613 | 3.1039 | 5.5196 | 4.6673 |
| Mediana | | 1.0000 | 3.0000 | 5.7778 | 4.7500 |
| Erro Desvio | | .71601 | 1.49978 | 1.18350 | 1.49992 |
| Assimetria | | 1.881 | .424 | -1.342 | -.588 |
| Erro de assimetria padrão | | .203 | .203 | .203 | .203 |
| Curtose | | 3.624 | -.694 | 2.014 | -.183 |
| Erro de Curtose padrão | | .404 | .404 | .404 | .404 |

Output 11 – Análise de variância ANOVA *One Way* (Hipótese 1)

| Descritivas | | | | | | | | | |
|---------------|-------|-----|--------|---------------|-------------|--|-----------------|--------|--------|
| | | N | Média | Desvio padrão | Erro Padrão | 95% de Intervalo de Confiança para Média | | Mínimo | Máximo |
| | | | | | | Limite inferior | Limite superior | | |
| REAÇÕES_POSIT | 1,00 | 40 | 5,3942 | 1,04463 | ,16517 | 5,0601 | 5,7283 | 1,62 | 6,85 |
| | 2,00 | 46 | 5,0518 | 1,21193 | ,17869 | 4,6919 | 5,4117 | 1,46 | 7,00 |
| | 3,00 | 56 | 5,3283 | ,97107 | ,12976 | 5,0682 | 5,5884 | 1,92 | 6,92 |
| | Total | 142 | 5,2573 | 1,07681 | ,09036 | 5,0787 | 5,4360 | 1,46 | 7,00 |
| REAÇÕES_NEGAT | 1,00 | 40 | 2,1844 | ,92377 | ,14606 | 1,8889 | 2,4798 | 1,00 | 4,25 |
| | 2,00 | 46 | 2,4755 | ,94488 | ,13931 | 2,1949 | 2,7561 | 1,00 | 4,50 |
| | 3,00 | 56 | 2,1942 | ,93660 | ,12516 | 1,9434 | 2,4450 | 1,00 | 4,38 |
| | Total | 142 | 2,2826 | ,93869 | ,07877 | 2,1268 | 2,4383 | 1,00 | 4,50 |

| ANOVA | | | | | | |
|---------------|--------------|--------------------|-----|----------------|-------|------|
| | | Soma dos Quadrados | df | Quadrado Médio | Z | Sig. |
| REAÇÕES_POSIT | Entre Grupos | 2,974 | 2 | 1,487 | 1,288 | ,279 |
| | Nos grupos | 160,518 | 139 | 1,155 | | |
| | Total | 163,492 | 141 | | | |
| REAÇÕES_NEGAT | Entre Grupos | 2,536 | 2 | 1,268 | 1,448 | ,239 |
| | Nos grupos | 121,704 | 139 | ,876 | | |
| | Total | 124,240 | 141 | | | |

Output 12 – Análise de variância ANOVA *One Way* e teste *Post-hoc* de Tukey (Hipótese 2)

| Descritivas | | | | | | | | | |
|---------------|-------|-----|--------|---------------|-------------|--|-----------------|--------|--------|
| | | N | Média | Desvio padrão | Erro Padrão | 95% de Intervalo de Confiança para Média | | Mínimo | Máximo |
| | | | | | | Limite inferior | Limite superior | | |
| REAÇÕES_POSIT | 1,00 | 48 | 5,5321 | ,69091 | ,09972 | 5,3314 | 5,7327 | 2,77 | 6,92 |
| | 2,00 | 47 | 5,1097 | 1,35805 | ,19809 | 4,7109 | 5,5084 | 1,46 | 7,00 |
| | 3,00 | 47 | 5,1244 | 1,05026 | ,15320 | 4,8160 | 5,4328 | 1,92 | 6,85 |
| | Total | 142 | 5,2573 | 1,07681 | ,09036 | 5,0787 | 5,4360 | 1,46 | 7,00 |
| REAÇÕES_NEGAT | 1,00 | 48 | 2,0026 | ,81602 | ,11778 | 1,7657 | 2,2396 | 1,00 | 4,00 |
| | 2,00 | 47 | 2,1622 | ,90512 | ,13202 | 1,8965 | 2,4280 | 1,00 | 4,00 |
| | 3,00 | 47 | 2,6888 | ,96750 | ,14112 | 2,4048 | 2,9729 | 1,25 | 4,50 |
| | Total | 142 | 2,2826 | ,93869 | ,07877 | 2,1268 | 2,4383 | 1,00 | 4,50 |

| ANOVA | | | | | | |
|---------------|--------------|--------------------|-----|----------------|-------|-------|
| | | Soma dos Quadrados | df | Quadrado Médio | Z | Sig. |
| REAÇÕES_POSIT | Entre Grupos | 5,478 | 2 | 2,739 | 2,410 | ,094 |
| | Nos grupos | 158,013 | 139 | 1,137 | | |
| | Total | 163,492 | 141 | | | |
| REAÇÕES_NEGAT | Entre Grupos | 12,200 | 2 | 6,100 | 7,568 | <,001 |
| | Nos grupos | 112,040 | 139 | ,806 | | |
| | Total | 124,240 | 141 | | | |

Comparações múltiplas

Tukey HSD

| Variável dependente | (I) Controlo3grupos | (J) Controlo3grupos | Diferença média (I-J) | Erro Padrão | Sig. | Intervalo de Confiança 95% | |
|---------------------|---------------------|---------------------|-----------------------|-------------|-------|----------------------------|-----------------|
| | | | | | | Limite inferior | Limite superior |
| REAÇÕES_POSIT | 1,00 | 2,00 | ,42239 | ,21879 | ,134 | -,0959 | ,9407 |
| | | 3,00 | ,40767 | ,21879 | ,153 | -,1107 | ,9260 |
| | 2,00 | 1,00 | -,42239 | ,21879 | ,134 | -,9407 | ,0959 |
| | | 3,00 | -,01473 | ,21994 | ,998 | -,5358 | ,5063 |
| | 3,00 | 1,00 | -,40767 | ,21879 | ,153 | -,9260 | ,1107 |
| | | 2,00 | ,01473 | ,21994 | ,998 | -,5063 | ,5358 |
| REAÇÕES_NEGAT | 1,00 | 2,00 | -,15963 | ,18423 | ,662 | -,5961 | ,2768 |
| | | 3,00 | -,68623* | ,18423 | <,001 | -1,1227 | -,2498 |
| | 2,00 | 1,00 | ,15963 | ,18423 | ,662 | -,2768 | ,5961 |
| | | 3,00 | -,52660* | ,18520 | ,014 | -,9654 | -,0878 |
| | 3,00 | 1,00 | ,68623* | ,18423 | <,001 | ,2498 | 1,1227 |
| | | 2,00 | ,52660* | ,18520 | ,014 | ,0878 | ,9654 |

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Output 13 – Análise de variância ANOVA One Way e teste Post-hoc de Tukey (Hipótese 3)

Descritivas

ENCOR_EXPRES_EMOC

| | N | Média | Desvio padrão | Erro Padrão | 95% de Intervalo de Confiança para Média | | Mínimo | Máximo |
|-------|-----|--------|---------------|-------------|--|-----------------|--------|--------|
| | | | | | Limite inferior | Limite superior | | |
| 1,00 | 46 | 4,2880 | 1,54017 | ,22709 | 3,8307 | 4,7454 | 1,00 | 6,75 |
| 2,00 | 55 | 4,6864 | 1,48154 | ,19977 | 4,2858 | 5,0869 | 1,00 | 7,00 |
| 3,00 | 41 | 5,0671 | 1,40315 | ,21914 | 4,6242 | 5,5100 | 1,25 | 7,00 |
| Total | 142 | 4,6673 | 1,49992 | ,12587 | 4,4184 | 4,9161 | 1,00 | 7,00 |

ANOVA

ENCOR_EXPRES_EMOC

| | Soma dos Quadrados | df | Quadrado Médio | Z | Sig. |
|--------------|--------------------|-----|----------------|-------|------|
| Entre Grupos | 13,189 | 2 | 6,594 | 3,015 | ,052 |
| Nos grupos | 304,026 | 139 | 2,187 | | |
| Total | 317,215 | 141 | | | |

Comparações múltiplas

Variável dependente: ENCOR_EXPRES_EMOC

Tukey HSD

| (I) valorzanga3grupos | (J) valorzanga3grupos | Diferença média (I-J) | Erro Padrão | Sig. | Intervalo de Confiança 95% | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------|------|----------------------------|-----------------|
| | | | | | Limite inferior | Limite superior |
| 1,00 | 2,00 | -,39832 | ,29549 | ,371 | -1,0984 | ,3017 |
| | 3,00 | -,77903* | ,31764 | ,041 | -1,5315 | -,0265 |
| 2,00 | 1,00 | ,39832 | ,29549 | ,371 | -,3017 | 1,0984 |
| | 3,00 | -,38071 | ,30515 | ,427 | -1,1036 | ,3422 |
| 3,00 | 1,00 | ,77903* | ,31764 | ,041 | ,0265 | 1,5315 |
| | 2,00 | ,38071 | ,30515 | ,427 | -,3422 | 1,1036 |

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Output 14 – Análise de variância ANOVA *One Way* (Hipótese 4)

Descritivas

| REAÇÕES_POSIT | | | | | | | | |
|---------------|-----|--------|---------------|-------------|--|-----------------|--------|--------|
| | N | Média | Desvio padrão | Erro Padrão | 95% de Intervalo de Confiança para Média | | Mínimo | Máximo |
| | | | | | Limite inferior | Limite superior | | |
| 1,00 | 46 | 5,2559 | ,87602 | ,12916 | 4,9957 | 5,5160 | 2,77 | 7,00 |
| 2,00 | 26 | 5,2544 | 1,03975 | ,20391 | 4,8345 | 5,6744 | 1,92 | 6,54 |
| 3,00 | 45 | 5,3470 | 1,06406 | ,15862 | 5,0273 | 5,6667 | 1,46 | 6,85 |
| Total | 117 | 5,2906 | ,98090 | ,09068 | 5,1110 | 5,4702 | 1,46 | 7,00 |

ANOVA

| REAÇÕES_POSIT | | | | | |
|---------------|--------------------|-----|----------------|------|------|
| | Soma dos Quadrados | df | Quadrado Médio | Z | Sig. |
| Entre Grupos | ,233 | 2 | ,116 | ,119 | ,888 |
| Nos grupos | 111,378 | 114 | ,977 | | |
| Total | 111,611 | 116 | | | |

Output 15 – Análise de variância ANOVA *One Way* e teste *Post-hoc* de Tukey (Hipótese 5)

Descritivas

| | | N | Média | Desvio padrão | Erro Padrão | 95% de Intervalo de Confiança para Média | | Mínimo | Máximo |
|---------------|-------|-----|--------|---------------|-------------|--|-----------------|--------|--------|
| | | | | | | Limite inferior | Limite superior | | |
| REAÇÕES_POSIT | 1,00 | 45 | 5,2803 | 1,26930 | ,18922 | 4,8990 | 5,6617 | 1,46 | 6,92 |
| | 2,00 | 54 | 5,2407 | ,93986 | ,12790 | 4,9842 | 5,4973 | 1,92 | 6,62 |
| | 3,00 | 43 | 5,2540 | 1,04364 | ,15915 | 4,9328 | 5,5752 | 1,92 | 7,00 |
| | Total | 142 | 5,2573 | 1,07681 | ,09036 | 5,0787 | 5,4360 | 1,46 | 7,00 |
| REAÇÕES_NEGAT | 1,00 | 45 | 1,9444 | ,72572 | ,10818 | 1,7264 | 2,1625 | 1,00 | 3,50 |
| | 2,00 | 54 | 2,3218 | ,90680 | ,12340 | 2,0743 | 2,5693 | 1,00 | 4,25 |
| | 3,00 | 43 | 2,5872 | 1,07201 | ,16348 | 2,2573 | 2,9171 | 1,00 | 4,50 |
| | Total | 142 | 2,2826 | ,93869 | ,07877 | 2,1268 | 2,4383 | 1,00 | 4,50 |

ANOVA

| | | Soma dos Quadrados | df | Quadrado Médio | Z | Sig. |
|---------------|--------------|--------------------|-----|----------------|-------|------|
| REAÇÕES_POSIT | Entre Grupos | ,039 | 2 | ,020 | ,017 | ,983 |
| | Nos grupos | 163,453 | 139 | 1,176 | | |
| | Total | 163,492 | 141 | | | |
| REAÇÕES_NEGAT | Entre Grupos | 9,218 | 2 | 4,609 | 5,570 | ,005 |
| | Nos grupos | 115,022 | 139 | ,827 | | |
| | Total | 124,240 | 141 | | | |

Comparações múltiplas

Tukey HSD

| Variável dependente | (I) autonomia3grupos | (J) autonomia3grupos | Diferença média (I-J) | Erro Padrão | Sig. | Intervalo de Confiança 95% | |
|---------------------|----------------------|----------------------|-----------------------|-------------|------|----------------------------|-----------------|
| | | | | | | Limite inferior | Limite superior |
| REAÇÕES_POSIT | 1,00 | 2,00 | ,03960 | ,21888 | ,982 | -,4789 | ,5581 |
| | | 3,00 | ,02632 | ,23125 | ,993 | -,5215 | ,5742 |
| | 2,00 | 1,00 | -,03960 | ,21888 | ,982 | -,5581 | ,4789 |
| | | 3,00 | -,01328 | ,22164 | ,998 | -,5384 | ,5118 |
| | 3,00 | 1,00 | -,02632 | ,23125 | ,993 | -,5742 | ,5215 |
| | | 2,00 | ,01328 | ,22164 | ,998 | -,5118 | ,5384 |
| REAÇÕES_NEGAT | 1,00 | 2,00 | -,37731 | ,18361 | ,103 | -,8123 | ,0577 |
| | | 3,00 | -,64276* | ,19399 | ,003 | -1,1023 | -,1832 |
| | 2,00 | 1,00 | ,37731 | ,18361 | ,103 | -,0577 | ,8123 |
| | | 3,00 | -,26545 | ,18592 | ,329 | -,7059 | ,1750 |
| | 3,00 | 1,00 | ,64276* | ,19399 | ,003 | ,1832 | 1,1023 |
| | | 2,00 | ,26545 | ,18592 | ,329 | -,1750 | ,7059 |

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Anexo F – Pedido de autorização às escolas



À Direção _____

No âmbito do Mestrado Integrado, os alunos finalistas do curso do ISPA-Instituto Universitário têm de desenvolver uma dissertação que integra uma componente prática de investigação. Para o seu trabalho, a aluna Maria Inês Tourita Telo de Oliveira optou por escolher como tema o estudo das concepções dos pais acerca do desenvolvimento emocional das crianças, entre os 4 e os 10 anos.

Neste sentido, venho solicitar a vossa autorização para que a referida investigação seja desenvolvida nas escolas do vosso Agrupamento, nomeadamente nas escolas que possuem Pré-Escolar e 1º Ciclo. Os participantes serão os pais das crianças dos 4 aos 10 anos, aos quais será solicitado que respondam a um questionário sobre o desenvolvimento emocional das crianças. A administração do questionário será realizada online, sendo apenas pedido aos Educadores de Infância e aos Professores do 1º Ciclo que enviem aos pais das suas turmas um email com o link do mesmo, no qual também consta uma breve explicação do estudo e o consentimento informado.

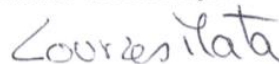
Garantimos que todos os elementos recolhidos serão confidenciais, sendo as respostas anónimas sem qualquer possibilidade de identificação dos participantes.

Sem outro assunto de momento, agradeço desde já a atenção dispensada para a realização do referido estudo.

Com os melhores cumprimentos

Lisboa, 3 de dezembro de 2020

O Orientador da Dissertação



Prof. Doutora Lourdes Mata

Lourdes Mata
Professora Associada
ISPA – Instituto Universitário
Centro de Investigação em Educação – CIE-ISPA
Diretora do Mestrado em Educação Pré-escolar
Email: lmata@ispa.pt

Rua Jardim do Tabaco, 34 1149-041 LISBOA

Desenvolvimento emocional das crianças

No âmbito do Mestrado Integrado, os alunos finalistas do curso do ISPA-Instituto Universitário têm que desenvolver uma dissertação que integra uma componente prática de investigação. Para o meu trabalho, optei por escolher como tema o estudo das conceções parentais acerca do desenvolvimento emocional das crianças. Neste sentido, venho solicitar a sua participação no referido estudo, que consistirá em responder a um questionário sobre as suas conceções acerca do desenvolvimento emocional das crianças, sendo também recolhidos breves dados sociodemográficos.

Este questionário é destinado a pais e mães ou Encarregados de Educação de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 10 anos. Todos os dados recolhidos destinam-se somente para efeitos de investigação, sendo as suas respostas anónimas e os resultados tratados por grupo e não apresentados de modo individual.

Agradeço desde já a vossa colaboração,
Maria Inês Oliveira

Consentimento informado *

Declaro que li as informações acima apresentadas e aceito participar neste estudo