

DM  
ALHE/MB1



**ISPA** | Instituto Superior de Psicologia Aplicada

**Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional**

**Socialização Parental das Emoções e a  
Competência Social da Criança**

**Mariana Brito Mexia de Almeida- Nº 12952**

**ORIENTADOR: Professora Doutora Manuela Veríssimo**  
*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*

**Edição de 2004/2006**

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA  
ISPA

17763

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA  
C.º  
Cidade de Lisboa  
17763  
Data: 27/10/2008  
TEL: 21 701 27 26 e 21 701 27 27



**ISPA** | Instituto Superior de Psicologia Aplicada

**Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional**

**Socialização Parental das Emoções e a  
Competência Social da Criança**

Ref. 17763  
Instituto Superior de Psicologia Aplicada  
BIBLIOTECA

**Mariana Brito Mexia de Almeida– Nº 12952**

**ORIENTADOR: Professora Doutora Manuela Veríssimo**  
*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*

**Edição de 2004/2006**

**Aos meus filhos,  
António e Zé Diogo**

## AGRADECIMENTOS

À *Professora Doutora Manuela Veríssimo* quero agradecer todo o apoio e incentivo ao longo do trabalho, toda a sua sabedoria em estabelecer directrizes metodológicas, toda a calma que me transmitiu, todo o “acreditar” em mim e toda a sua disponibilidade.

Aos *meus pais*, por todo o apoio que sempre deram e que foi fundamental para a realização deste mestrado.

Ao *meu marido* por toda a paciência e tranquilidade que me transmitiu nas alturas mais complicadas, nunca deixando de acreditar que eu era capaz de chegar ao fim.

Às minhas *colegas de mestrado*, *Marta*, *Ana* e *Joana*, que me apoiaram e ajudaram na concretização deste projecto.

À *Isabelinha*, por toda a disponibilidade para ajudar nos pormenores práticos da realização da tese e pela sua amizade.

A todas as *Mães e Pais* das crianças que participaram nesta investigação, agradeço toda a disponibilidade e colaboração, pois sem elas este trabalho não poderia ter sido realizado.

À *direcção das Instituições* onde foram realizadas as entrevistas agradeço toda a prontidão em cooperar, assim como às *educadoras* que foram peças fundamentais para a concretização deste projecto.

## RESUMO

Este trabalho teve como base três objectivos, que passamos a descrever: avaliar se as estratégias parentais a que os pais recorrem para lidar com as emoções positivas e negativas expressas pelos seus filhos estão ou não associadas; estudar a relação entre as reacções parentais a essas expressões emocionais e o desenvolvimento de competências sociais e interpessoais da criança, através de relatos maternos, paternos e das educadoras; verificar se existem diferenças significativas na forma como os pais lidam com as emoções dos filhos em função do género.

Teve como universo populacional os pais e as mães de crianças com 5 anos, a frequentarem o último ano do pré-escolar em estabelecimentos de ensino privado, e as suas educadoras, perfazendo um total de 32 crianças, 31 mães, 30 pais e 5 educadoras.

Foram utilizados os seguintes instrumentos: para a avaliação das reacções parentais às emoções negativas e positivas das crianças utilizaram-se, respectivamente, uma versão traduzida reduzida do *Coping with Children's Negative Emotions Scale* (CCNES, Fabes, Eisenberg & Bernzweig, 1990; in Melo, 2005) e o *Questionário de Coping com as Emoções Positivas-Pais* (QCEP, Melo, Moreira & Soares, 2004).

A avaliação das competências sociais e interpessoais da criança foi feita através da *Escala de Competências Sociais e de Avaliação do Comportamento* (versão reduzida e traduzida do *Social Competence and Behavior Evaluation*, SCBE-30, Lafraniere & Dumas, 1998; in Veríssimo, 2001) e a *Escala de Competências Interpessoais* (versão traduzida da *Interpersonal Competence Scale*, ICS-T, Cairns, Leung, Gest & Cairns, 1995; in Veríssimo, 2001).

Relativamente aos resultados, apesar das escassas associações encontradas entre as reacções maternas e paternas às expressões emocionais dos filhos, foi possível confirmar a influência dessas mesmas reacções no desenvolvimento das competências sociais e interpessoais da criança, tendo-se verificado também a existência de associações entre os relatos dos progenitores e das educadoras em relação às avaliações das referidas competências. Face às diferenças em função do género, constatou-se que os pais, mas não as mães, reagem de forma mais negativa às expressões emocionais negativas e positivas das raparigas.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO	7
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	10
1. AS EMOÇÕES	10
1.1. As Emoções Negativas e Positivas	12
1.2. A Regulação Emocional	14
1.3. Vinculação e Temperamento	15
1.4. Diferenças de Género	16
1.5. Estereótipos de Género	18
1.6. A Expressão Emocional	19
1.7. A Compreensão das Emoções	20
2. SOCIALIZAÇÃO PARENTAL DAS EMOÇÕES	22
2.1. A Influência das Figuras Parentais	22
2.2. Reacções Parentais às Emoções das Crianças	23
2.2.1. Durante os Primeiros Anos de Vida	24
2.2.2. Durante os Anos Pré-Escolares e Escolares	25
2.3. Restrição Parental das Emoções	27
2.4. Reacções Parentais de Encorajamento e de Suporte às Emoções	28
2.5. A Filosofia da Meta-Emoção	30
2.6. Reacções Maternas	33
2.7. Reacções Paternas	34
2.8. Reacções Parentais às Expressões Emocionais em Função do Género	35
2.9. Diferenças de Género na Expressão Emocional	38
3. A EXPRESSIVIDADE PARENTAL E A COMPETÊNCIA SOCIAL	40
3.1. A Expressividade Parental, a Regulação e o Funcionamento Social da Criança	42
3.2. A Regulação, a Emocionalidade e as Perturbações de Externalização e Internalização da Criança	44

4. A COMPETÊNCIA SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR	46
4.1. Competência Social	46
4.2. Competência Emocional	47
4.2.1. Display Rules	49
5. OBJECTIVOS DO ESTUDO	52
6. MÉTODO	53
6.1. Participantes	53
6.2. Instrumentos	54
6.3. Procedimento	58
7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	60
8. DISCUSSÃO	68
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
10. ANEXOS	79
10.1. Anexo A – Coping With Children’s Negative Emotion Scale – CCNES	80
10.2. Anexo B – Questionário de Coping com Emoções Positivas – QCEP	83
10.3. Anexo C – Escala de Competência Social e Avaliação do Comportamento – SCBE-30	85
10.4. Anexo D - Escala de Competências Interpessoais – ICS-T	86
10.5. Anexo E – Tabelas de Correlações	87
10.6. Anexo F – Análise de Variância	91
ÍNDICE DE QUADROS	
Quadro 1. – Caracterização da Amostra	54
ÍNDICE DE TABELAS	
Tabela 13. – Correlações entre Avaliações Maternas e das Educadoras às Competências Sociais e Interpessoais da Criança	65
Tabela 14. – Correlações entre Avaliações Paternas e das Educadoras às Competências Sociais e Interpessoais da Criança	65
Tabela 15. – Correlações entre Avaliações Maternas e Paternas às Competências Sociais e Interpessoais da Criança	66

## INTRODUÇÃO

As nossas experiências estão repletas de emoções. Quer ajustadas às nossas actividades diárias, quer ajustadas a acontecimentos especiais, as emoções são parte integral da nossa vida. A forma como entendemos, avaliamos e exprimimos a nossa experiência emocional é uma componente crítica da forma como entendemos o nosso mundo e a nós próprios.

Vários estudos têm vindo a evidenciar que a nossa expressão e avaliação das emoções é mediada por factores sociais e culturais, realçando a importância das figuras parentais no ensino da expressão e modulação das experiências emocionais.

As mães utilizam uma linguagem afectiva com os seus bebés, e essa linguagem mantém-se à medida que os seus filhos se vão desenvolvendo (Malatesta e Haviland, 1982; Dunn, Bretherton e Munn, 1987). Estas conversas parecem influenciar não só o modo como a criança vai desenvolver a sua linguagem emocional, mas também a sua própria compreensão das emoções (Denham, Cook e Zoller, 1992; Denham, Zoller e Couchoud, 1994; Dunn, Brown e Beardsall, 1991).

No entanto, vários estudos indicam que as mães e os pais discutem as emoções de forma diferente consoante o sexo da criança, o que pode contribuir para as diferenças ao nível do género na compreensão das emoções, na expressão das emoções e até mesmo ao nível da regulação das emoções (Dunn, Bretherton e Munn 1987; Fivush, 1989; Adams, Kuebli, Boyle, e Fivush, 1995).

A forma como os pais respondem às expressões emocionais dos filhos, em especial às emoções que envolvem afectos negativos, têm implicações importantes no desenvolvimento das competências emocionais e sociais da criança (Eisenberg, Cumberland, & Spinard, 1998). Reacções parentais punitivas ou de minimização podem ter consequências nefastas na capacidade da criança em processar informações sobre situações emocionais (Eisenberg, Fabes, e Murphy, 1996). Por contraste, respostas parentais construtivas às emoções negativas da criança podem promover a sua competência emocional e social, dando abertura à criança para explorar situações que evoquem as emoções, capacitando-a na sua regulação emocional, ao focar e alterar a

atenção a vários estímulos emocionais de forma ajustada (Eisenberg, Cumberland, e Spinard, 1998).

Com este trabalho pretende-se: verificar se existem associações entre as estratégias parentais face às emoções negativas e positivas expressas pela criança; averiguar se as estratégias parentais utilizadas para lidar com as várias emoções dos filhos vão influenciar as suas competências sociais e interpessoais, levando em consideração as avaliações feitas por cada progenitor e pelas educadoras; averiguar a presença ou ausência de associações entre a forma como mãe, pai e educadora avaliam as competências sociais e interpessoais das crianças; e verificar se existem diferenças nas estratégias parentais às emoções dos filhos em função do género da criança.

Dado que os estudos efectuados nesta área têm sido desenvolvidos na sua maioria através de relatos maternos, e que a literatura têm vindo a evidenciar a importância do papel do pai no desenvolvimento das competências emocionais e sociais da criança, para o presente estudo foram avaliadas de forma individual, as reacções maternas e paternas às emoções dos seus filhos.

Por outro lado, vários estudos centram-se unicamente nas estratégias parentais face às várias emoções negativas, em detrimento das emoções positivas que, tal como Fredrickson (2001) tem vindo a demonstrar, também desempenham um importante papel no futuro desenvolvimento emocional e social da criança. Assim, no presente trabalho foram avaliadas as reacções parentais tanto às emoções negativas como positivas dos seus filhos.

O enquadramento teórico terá início com uma abordagem ao estudo das emoções, onde são referidos alguns conceitos e teorias, a caracterização das emoções positivas e negativas e os mecanismos que se prendem com a regulação emocional. Serão também referenciadas temáticas que se prendem com o temperamento, a vinculação e as diferenças e estereótipos de género, terminado com a referência à importância da aquisição das capacidades de expressão e compreensão emocional no desenvolvimento da criança.

O segundo capítulo refere-se à socialização parental das emoções, e realça a influência das figuras parentais no desenvolvimento emocional da criança, onde são referidos os vários tipos de estratégias emocionais mais construtivas ou negativas de reacções parentais às expressões emocionais dos filhos, e as consequências desses diferentes tipos de abordagem no desenvolvimento ajustado da criança. Serão também referidos alguns estudos que abordam estas questões.

O terceiro capítulo será dedicado à influência da expressividade parental no desenvolvimento das competências sociais da criança, tendo por base estudos desenvolvidos nessa área.

O último capítulo será dedicado à competência social em contexto escolar, onde serão abordados os conceitos de competência social e emocional, e as suas relações com o desenvolvimento de competências académicas, realçando a importância do papel da escola para o sucesso académico da criança, sem esquecer que é no seio da família que tudo começa.

Para finalizar o enquadramento teórico serão introduzidas as questões de investigação que sustentam este trabalho.

Segue-se a metodologia, com a descrição da amostra recolhida, dos instrumentos e do procedimento adoptado, e por fim a descrição e análise dos resultados obtidos e algumas conclusões do presente trabalho, sendo também apontadas algumas questões que suscitaram interesse no decorrer desta investigação.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### As Emoções

Qualquer conceptualização da emoção deve iniciar-se com a questão sobre o que é uma emoção. Para além disso, qualquer constructo teórico deve pelo menos trabalhar nas seguintes questões: Quando ocorrem as emoções? Como é que ocorrem? Porque é que ocorrem? (Soufre, 1996).

Na psicologia têm sido desenvolvidos vários modelos das emoções e do desenvolvimento emocional e praticamente todos estão de acordo no reconhecimento que fazem da função adaptativa das emoções no desenvolvimento humano. No entanto, nem sempre a sua definição é clara ou consensual, sendo essa variação explicada, nas diferentes teorias, pelas suas funções específicas e componentes, ao peso de factores genéticos, constitucionais, ambientais e relacionais, ou mesmo à sua relação com outros sistemas como o cognitivo, linguístico ou motor (Melo, 2005).

Um dos modelos de maior relevância no campo de investigação psicológica das emoções é a Teoria das Emoções Diferenciais (TED), de Carrol Izard, onde a emoção é vista como um sistema recíproco e interactivo, composto por 3 dimensões: neuronal, expressiva e experiencial. Para a autora, existe uma relação de proximidade entre emoção e personalidade, que deriva das propriedades inatas e motivacionais das emoções diferenciadas. Cada emoção é desenvolvida com uma dada função adaptativa, organizando a fisiologia, expressão, cognição e comportamento de uma maneira particular (Abe e Izard, 1999). Ainda segundo esta teoria, existem várias emoções básicas (interesse, alegria, surpresa, tristeza, raiva, aversão, contentamento, medo, vergonha/timidez e culpa), com características distintas, que podem operar de modo independente do processamento cerebral cortical e contribuir para a organização da percepção, cognição e comportamento (Izard e Dougherty, 1982). Assim, segundo esta

perspectiva, a activação emocional pode ocorrer de diferentes formas e não depende necessariamente da cognição.

Numa perspectiva mais ligada ao desenvolvimento, vários autores têm estudado as emoções, privilegiando o seu enfoque relacional. Para Soufre (1996), a emoção é vista como “*uma reacção subjectiva a um acontecimento relevante, caracterizada por mudanças fisiológicas, experienciais e no comportamento expresso*” (Ib., p.15). Esta definição deixa em aberto a questão sobre se reacções fisiológicas acontecem em simultâneo, antecedem ou são posteriores às componentes experienciais. Esta perspectiva relacional, por destacar a relação entre pessoa e o acontecimento, defende uma visão da emoção mais subjectiva, pois o mesmo acontecimento pode provocar diferentes reacções emocionais (ou nenhuma) em diferentes pessoas ou até na mesma pessoa consoante o tempo ou o contexto. Assim, não é o acontecimento do evento por si próprio, mas sim a avaliação que a pessoa faz dele, que conduz à manifestação da emoção (Ib.).

Um outro modelo, embora mais funcionalista, salienta de igual forma a dimensão relacional e a vertente de interacção do indivíduo com o seu ambiente, sublinhando um carácter mais funcional das emoções nestas transacções. De acordo com Saarni, Mumme e Campos (1998), as emoções são vistas como processos que estabelecem relações próximas com os sistemas cognitivo, perceptivo e de auto-regulação. Assim, são os objectivos da pessoa num determinado momento, as sensações de dor ou prazer que experiencia, as características da comunicação emocional e as experiências passadas, que vão condicionar o indivíduo num determinado momento, influenciando o significado que este atribui aos acontecimentos (Ib.).

Estudos mais recentes tentaram integrar num só modelo a natureza social e inata das emoções. Assim, de acordo com Johnson-Laird e Oatley (2004), estas podem ser divididas em emoções básicas inatas (tristeza, raiva, medo, felicidade) e emoções de natureza mais complexa, que dependem da cultura e dos processos sociais de construção de significados (vergonha, orgulho, culpa/remorso e indignação). Segundo este ponto de vista, uma dada emoção básica é activada consoante a avaliação cognitiva e consoante o significado que lhe é atribuído, significado esse que é definido através das experiências e das interacções sociais (Ib.).

## As Emoções Negativas e Positivas

Dada a relevância das emoções negativas e positivas para este trabalho, importa agora proceder à sua caracterização. Apesar das divergências existentes face às diferentes componentes emocionais, que se prendem com o seu carácter inato ou aprendido, interno ou mais relacional, existe uma ideia comum de que as emoções possuem alguns traços distintivos que permitem a sua caracterização.

Tendo por base a revisão de literatura efectuada por diversos autores como Melo (2005), Izard e Ackerman (2004), Fredrickson (2001) e Zeman e Shipman (1996), será apresentado um breve resumo das características mais estudadas de algumas emoções negativas e positivas.

No que concerne às emoções negativas, o *medo* tem como objectivo principal proteger a integridade física e psicológica do indivíduo, motivando-o para se libertar ou fugir de situações potencialmente ameaçadoras.

Na *raiva*, existe uma tendência para o “acting out”, sendo necessário que o indivíduo percepcione algum tipo de obstáculo à persecução dos seus objectivos para que esta emoção seja activada, podendo gerar uma grande activação motora.

Já a *tristeza*, por contraste com esta última, parece estar associada a uma inibição e um abrandamento da actividade cognitiva, podendo reflectir-se em retiradas passivas ou estagnação. A activação desta emoção parece ter por base a expectativa de receber uma reacção positiva de suporte emocional.

Uma emoção que parece ser predominantemente social é a *culpa*, que tem como função ajudar o indivíduo a atingir os padrões de comportamentos estabelecidos numa relação ou na sociedade, sendo a sua activação normalmente acompanhada pela percepção do indivíduo de que pode ter cometido algum erro ou quebrado alguma regra importante.

A activação da *aversão*, tem como consequência o afastamento do indivíduo, remetendo-o para longe de objectos ou pessoas que percepciona como potencialmente perigosas.

Em relação às emoções positivas, estas parecem favorecer uma maior recepção do indivíduo às experiências que o rodeiam, e embora possam ocorrer em circunstâncias adversas, o seu contexto típico de ocorrência não é numa situação ameaçadora.

A expressão de *alegria* facilita a resolução de problemas e a criatividade, tendendo a diminuir os efeitos do stress. Quando associada ao brincar, pode implicar uma maior activação comportamental.

O *interesse* caracteriza-se por uma necessidade de exploração do ambiente físico e social que rodeia o indivíduo, necessária ao seu desenvolvimento, implicando igualmente uma maior activação comportamental.

O *orgulho* pode ser considerado uma emoção social positiva, na medida em que tem como principal objectivo a manutenção do respeito e valor próprio e assenta numa avaliação positiva que o indivíduo faz de si mesmo.

Como se pode verificar, em relação às emoções positivas existe uma maior restrição por comparação com as emoções negativas, sendo este facto uma consequência da maior dedicação por parte dos investigadores ao estudo destas últimas.

Com desenvolvimento da Psicologia Positiva, o estudo das emoções positivas têm vindo a ser aprofundado. O trabalho de Fredrickson (2001) nesta área tem sido particularmente significativo.

No modelo que a autora tem vindo a desenvolver, denominado de “expandir e construir” (“*broaden-and-build*”, Fredrickson, 2001), é explicada a actuação das emoções positivas, e inclui o estudo das emoções de alegria, interesse, curiosidade, orgulho, contentamento e o amor. Para a autora, as emoções negativas tendem a restringir os comportamentos das pessoas e a direccioná-las para actos específicos, por contraste com as emoções positivas que teriam a capacidade de expandir a receptividade dos indivíduos às experiências que os rodeiam, sendo os efeitos dessas experiências manifestados a longo prazo através do desenvolvimento de competências e recursos pessoais, que o preparavam para lidar de forma construtiva com os desafios da adaptação (Ib.).

A autora, através das suas investigações, tem vindo a constatar que os indivíduos mais propensos a emoções positivas tendem a ser mais criativos, flexíveis, tem maior capacidade de resiliência e são mais capazes de arranjar múltiplas formas de lidar com um problema. Verificou também que este tipo de emoções parece conseguir anular os

efeitos das emoções negativas, concretamente a nível cardiovascular (Fredrickson, 2001; Tugade e Fredrickson, 2004).

### A Regulação Emocional

As diversas abordagens ao estudo da regulação emocional são uma prova de que a regulação emocional é vista como desempenhando um papel relevante no desenvolvimento sócio-emocional. Esta diversidade, no entanto, acabou por contribuir de modo negativo para o seu estudo, gerando grande confusão e excessiva abrangência de aplicação do conceito, com muitos estudos a dispensarem uma definição clara e precisa do fenómeno.

Subjacente à maioria dos estudos referente à regulação emocional, quer explícita ou implicitamente, está uma conceptualização teórica de um processo fisiológico, comportamental e cognitivo, que capacita os indivíduos a modularem a experiência e a expressão de emoções positivas e negativas (Bridges, Denham, e Ganiban, 2004).

Para Cicchetti, Ganiban, e Barnett, (1991), a regulação da emoção é modelada por factores intrínsecos e extrínsecos através dos quais a emergência das emoções é redireccionada, controlada, modulada e modificada de modo a permitir que um indivíduo possa responder de um modo adaptativo ao emergir de situações emocionais.

Assim, enquanto que as emoções medeiam o funcionamento adaptativo da pessoa providenciando informação crucial para o próprio e para os outros sobre o seu estado interno, o sistema de regulação emocional é essencial ao indivíduo para manter um conjunto de expressões afectivas tolerável e flexível, necessárias ao funcionamento adaptativo durante toda a sua vida.

Esta distinção entre regulação emocional e controlo das emoções também é defendida por Saarni, Mumme e Campos (1998), uma vez que o controlo implica restrição ou inibição e a regulação é definida pela modulação. Os autores salientam o papel das circunstâncias contextuais e relacionais na regulação das emoções, reforçando a função da regulação como condição para um adequado funcionamento social e como potencial regulador de emoções. Para além dos contributos da atenção e do

temperamento, realçam também a necessidade de serem levadas em consideração as diferentes componentes das emoções (fisiológica, expressiva e experiência subjectiva) e enquadram-nas nas dimensões a regular.

Estudos mais recentes, como o de Eisenberg e Spinrard (2004), defendem que a noção de regulação emocional deve ser apenas associada à regulação das emoções, e não à regulação de outros sistemas pelas emoções. Salientam igualmente a importância em fazer uma distinção entre a auto-regulação iniciada pela criança e as tentativas de regulação iniciadas pelos adultos. Por fim, consideram a regulação emocional como um processo intencional e consciente.

Numa perspectiva mais próxima do objectivo do nosso trabalho, parece importante terminar esta introdução ao presente tema apresentando a teoria da regulação emocional dada por Denham (1998) e Sroufe (1996), que entendem o desenvolvimento deste processo como uma transferência de responsabilidades do *cuidador (caregiver)* na díade para a criança, ou seja, se inicialmente o cuidador é totalmente responsável por regular de forma tolerável o emergir de emoções, com o tempo a criança começa a desempenhar um papel activo neste processo, começando por reagir ao cuidador, para numa fase de desenvolvimento mais avançada começar ela própria a requisitar ajuda ao nível da regulação, sendo essa necessidade comunicada através do choro ou da procura do cuidador quando se magoa.

A importância do cuidador no desenvolvimento das capacidades de regulação emocional da criança introduz-nos no tema que se segue que, pela sua brevidade, apenas pretende dar uma ideia do conceito de vinculação e de temperamento, e das suas relações com as emoções.

### A Vinculação e o Temperamento

Os comportamentos de vinculação são organizados com o objectivo de promover a proximidade, correspondendo a comportamentos de sinalização que informam a figura de vinculação - qualquer pessoa que se envolva numa interacção social viva e durável e que responda facilmente aos seus sinais e às suas aproximações - do desejo de interacção do bebé. O desenvolvimento de uma vinculação segura é fundamental para o

desenvolvimento emocional da criança e pensa-se que a sua influência se poderá manifestar até à fase adulta. O afecto, a cognição e a expressão comportamental organizam-se à volta da disponibilidade física e emocional da figura de vinculação.

O temperamento diz respeito ao modo como o indivíduo se comporta e poderá estar intimamente relacionado com a expressividade emocional. Tanto a sensibilidade do cuidador como as diferenças de temperamento da criança têm um papel determinante no tipo de vinculação desenvolvido por esta (Cicchetti, Ganiban, e Barnett, 1991). As características temperamentais não estão só intimamente relacionadas com a expressão emocional, elas também podem determinar selectivamente os aspectos do meio ambiente de que o recém-nascido tem noção e a quais responde (Yarrow, 1979).

Existem ainda outros factores, em parte baseados em diferenças biológicas, importantes no desenvolvimento emocional precoce da criança. Alguns recém-nascidos podem não expressar emoções explicitamente, mas apenas demonstrar respostas fisiológicas e estímulos que induzem emoções; outros demonstram uma sincronia próxima entre expressões emocionais fisiológicas e comportamentais.

### Diferenças de Género

Tal como o temperamento, o género é um aspecto básico da individualidade, com consequências sociais profundas. O desenvolvimento físico da mulher e do homem começa a ser distinto pouco tempo após a concepção, e, assim que a criança nasce, essa diferença determina a prática de socialização que se adopta. Deste modo, a biologia e a cultura interagem no modo como um indivíduo se torna num homem ou numa mulher.

A existência de diferenças psicológicas associadas ao género permanece controversa, com estudos a apresentarem resultados contraditórios.

O estudo de Maccoby e Jacklin (1974), através de uma revisão de 1500 estudos comparando géneros, concluiu que poucos estereótipos de género tradicionais possuíam qualquer base real, apontando apenas para quatro pequenas mas sustentáveis diferenças. Para as autoras o género feminino adquire e desenvolve capacidades verbais mais cedo do que o género masculino, e essa pequena vantagem é consistente em testes de

compreensão de texto e fluência na linguagem durante toda a infância e adolescência. O género masculino, por outro lado, terá melhores resultados em termos de capacidades espaciais, ainda que a diferença seja pequena, detectável a partir dos 4 anos e persistindo durante toda a vida, e também em termos de habilidade matemática, estando presente uma pequena mas consistente vantagem em testes de raciocínio aritmético em relação ao género feminino. As autoras concluíram ainda que o género masculino apresentava mais comportamentos agressivos, físicos e verbais, detectáveis a partir dos dois anos.

Os resultados deste estudo geraram grande polémica, com outros autores argumentando que as diferenças encontradas entre géneros quanto às capacidades verbais, matemáticas e espaciais são pequenas (Shaffer, 2005).

Hyde e Linn (1988), através de uma meta-análise onde estavam incluídos 165 estudos que indicavam diferenças de género nas capacidades verbais, concluíram que a superioridade do género feminino era tão pouco significativa que se poderia afirmar que tais diferenças, de facto, não existiam. Para estes autores tal resultado poderá ser explicado através do aumento da flexibilidade dos papéis associados a cada um dos géneros nas décadas de 70, com o encorajamento dos rapazes a participarem em actividades consideradas mais femininas, actividades essas que permitiam o treino das capacidades verbais, e simultaneamente, com a permissão das raparigas na participação de actividades consideradas mais masculinas, o que poderá ter tido influência no desenvolvimento das suas capacidades espaciais.

Outros estudos identificaram, em relação aos géneros, várias diferenças adicionais na personalidade e no comportamento social:

- a. *O nível de actividade*: mesmo antes do nascimento, os rapazes serão fisicamente mais activos do que as raparigas e permanecem mais activos durante toda a infância (DiPietro, Hodgson, e Costigan, 1996);
- b. *Medo, timidez e “correr riscos”*: logo durante o primeiro ano de vida as raparigas demonstram mais medo ou timidez em situações incertas do que os rapazes, sendo também mais assertivas e cautelosas nessas situações, aceitando correr menos riscos (Feingold, 1994);

- c. *Vulnerabilidade desenvolvimental*: existem maior número de abortos espontâneos nos fetos masculinos, que também estão sujeitos a maiores complicações pré e perinatais, e a efeitos de doenças (Raz, Lauterbach, e Hopkins, 1995). O género masculino também apresenta maior propensão a apresentar problemas de desenvolvimento, incluindo dificuldades na leitura e na linguagem, hiperactividade, perturbações afectivas e atrasos mentais (Halpern, 1997);
- d. *Obediência*: desde o período pré-escolar, as raparigas são mais obedientes e submissas que os rapazes aos pedidos e ordens das figuras parentais, professores e outras figuras de autoridade (Feingold, 1994; Maccoby, 1998).
- e. *Expressividade/Sensibilidade Emocional*: em alguns aspectos as mulheres parecem ser mais expressivas que os homens. Raparigas de 2 anos têm maior vocabulário emocional do que os rapazes da mesma idade (Cervantes e Callanan, 1998), e pais de pré-escolares conversam mais sobre emoções com as suas filhas do que com os seus filhos (Martin e Green, 2005).

O que será possível concluir sobre as diferenças psicológicas entre os géneros? Sabe-se que grande parte dessas diferenças, apesar da sua origem biológica, podem ser influenciadas em termos culturais e sociais, e quase todos os psicólogos do desenvolvimento estão de acordo que os homens e as mulheres são psicologicamente muito mais semelhantes do que diferentes, e até mesmo a evidência científica mais robusta parece ser modesta, sendo impossível predizer a agressividade, as capacidades matemáticas, o nível de actividade ou de expressividade emocional de qualquer indivíduo com base apenas no seu género.

Esta questão conduz a outra, a das origens dos estereótipos de género, porque se é um facto de que as diferenças são pouco significativas, como explicar as origens e a grande credibilidade existente em relação aos estereótipos de género?

### Estereótipos de Género

Desde sempre existiram crenças relativas às diferenças de género. Estas, apelidadas de estereótipos de género incluem as características de machos e fêmeas abrangendo não só atitudes e interesses como características de aparência física (Ruble e

Martin, 1998). Imagens de homens e mulheres variam de cultura para cultura e através da História. É, no entanto, frequente que ambos sejam entendidos de modo fundamentalmente diferente, estando essas diferenças geralmente associadas aos papéis sociais.

Estudos sobre estereótipos há muito que se concentraram na identificação de diferentes crenças sobre características de personalidade, encontrando dois grupos bem distintos de associações relacionadas com cada um dos sexos: educação/expressividade associada às mulheres e dominância/ instrumentalidade associada aos homens (Ruble e Martin, 1998 ).

No entanto, a questão mais importante no estudo dos estereótipos de género prende-se com a avaliação dos seus papéis na interpretação da informação e na influência que desempenham no comportamento. A visão geral que surgiu das investigações feitas ao nível social e do desenvolvimento, foi a de que os estereótipos de género tinham um efeito mais directo na interpretação da informação do que no comportamento, pois os indivíduos podiam de forma consciente monitorizar o uso explícito da sua informação sobre os estereótipos (Ib.).

Para Maccoby e Jacklin (1979), a explicação da importância dada aos estereótipos de género prende-se com o facto de, quando uma generalização sobre um grupo de pessoas é aceite, cada vez que um membro de um grupo se comporta de maneira esperada, isso é notado pelo observador, e a sua crença é confirmada e fortalecida; quando um membro do grupo se comporta de outra maneira que não a esperada pelo observador, é provável que isso passe despercebido, protegendo desse modo a generalização do observador.

Por outras palavras, os estereótipos dos papéis de género são esquemas cognitivos, bastante interiorizados, que usamos para interpretar e muitas vezes distorcer o comportamento dos homens e das mulheres (Shaffer, 2005).

### A Expressão Emocional

A capacidade da criança para exprimir as suas emoções de um modo apropriado é crucial para as suas interacções sociais. A competência social da criança é avaliada

pelo tipo, frequência e duração da emoção expressa. Se uma criança demonstra frequentemente zanga durante longos períodos de tempo, significa que os seus pares não se sentiram encorajados a manter interações com ela (Denham, 1998).

Estudos empíricos comprovaram que as crianças desde muito cedo que são responsivas aos outros, têm consciência das perspectivas dos outros e são capazes de demonstrar comportamentos altruístas (Ashiabi, 2000).

Por volta dos 2 anos, as crianças emocionalmente seguras e com alguma experiência emocional já são capazes de interpretar os estados emocionais do outro, saber como ele se está a sentir e tentar aliviar o seu desconforto (Zahn-Waxler, e Radke-Yarrow, 1990).

Cerca dos 3 anos, o contexto e a figura de socialização presente tornam-se determinantes no tipo de emoção expressa. À medida que se vão desenvolvendo, as crianças vão-se tornando cada vez mais capazes de modificar o modo e a intensidade da expressividade consoante a situação e a figura de socialização presente (Zeman e Garber, 1996).

As crianças também começam a interiorizar algumas “regras” de expressão emocional, (i.e., a expressão emocional de um modo culturalmente adequado), para substituir, disfarçar, minimizar ou maximizar a sua expressividade emocional de acordo com certas situações com o objectivo de se auto-preservarem (ex.: uma criança pode maximizar uma demonstração afectiva através do choro com o intuito de atrair a atenção do adulto e obter uma resposta) (Ashiabi, 2000).

### A Compreensão das Emoções

É importante que a criança entenda as emoções dos seus pares, uma vez que lhe permite entender a função comunicativa da emoção que ela ou o outro estão a sentir. O entendimento das emoções serve uma função de sobrevivência, por exemplo, quando numa situação de perigo, o medo que a criança sente é um sinal para que procure o conforto, a segurança e a protecção do prestador de cuidados (Soufre, 1996).

A compreensão de factores causais em situações emocionais aumenta durante o período pré-escolar. As crianças começam a utilizar informação contextual nas suas experiências diárias no entendimento das emoções básicas - medo, raiva, tristeza e felicidade - e no porquê da sua ocorrência (Dunn e Hughes, 1998). Elas vão igualmente tornando-se cada vez mais capazes de falar sobre as suas emoções à medida que vão entendendo a complexidade causal das mesmas.

Através das suas próprias experiências e com o aumento da sensibilidade social, as crianças começam a desenvolver a capacidade de avaliar as emoções dos outros, mesmo quando as pistas relativas aos contextos são menos evidentes, reconhecer experiências emocionais diferentes, regular as emoções e experienciar mais do que uma emoção em simultâneo (Denham, 1998).

É necessário que as crianças possam experienciar níveis moderados de emoções variadas para que sejam capazes de construir um guião social sobre as mesmas, porque elas começam por reflectir e fazer juízos sobre as suas próprias emoções e só depois generalizam esses juízos para os sentimentos dos outros (Ashiabi, 2000).

Nestes dois últimos temas, foi destacada a importância da capacidade de exprimir e compreender as emoções para um ajustado desenvolvimento da criança, e, apesar da influência das diferenças individuais como o temperamento ou o género, é importante entender como é que a criança vai adquirindo essas capacidades, sendo esse o objectivo do próximo capítulo.

## **A Socialização Parental das Emoções**

O estudo da socialização parental das emoções tem vindo a destacar-se, sobretudo devido ao aumento do interesse pelo desenvolvimento emocional e pela sua estreita relação com a psicopatologia.

Tem sido cada vez mais evidenciada a importância do papel dos pais no desenvolvimento ajustado da criança, quer ao nível do desenvolvimento de competências sociais quer interpessoais, estando este processo bastante dependente da forma como os pais lidam com as expressões emocionais dos seus filhos.

### Influência das Figuras Parentais

Diferentes pais têm diferentes objectivos em relação à socialização das emoções, consoante a cultura e estereótipos, sendo por isso difícil estabelecer regras e padrões sobre os modos de socialização parental mas, para os psicólogos do desenvolvimento, não existem dúvidas de que é desejável que as crianças possam expressar as suas emoções de modo socialmente aceitável.

Para Eisenberg, Cumberland, e Spinrad (1998), qualquer comportamento social relacionado com a emoção é influenciado pelas características individuais da criança, pelas características parentais, pelas características da cultura e sub-cultura em que a família se insere e pelo próprio contexto em que dado comportamento ocorre.

Quaisquer tipos de práticas parentais utilizados para reagir às emoções, o modo como as discutem ou expressam, pode afectar vários aspectos do funcionamento psicológico da criança como, por exemplo, a experiência da emoção num dado contexto, a expressão espontânea da emoção, a regulação emocional e comportamental num dado contexto, a aquisição dos processos de regulação, a compreensão das emoções relevantes e os seus processos de regulação e a postura afectiva em relação às suas próprias emoções e ao modo como as expressa.

É importante entender o desenvolvimento das capacidades de regulação da criança como sendo mediadas pelas variáveis parentais e pela competência social da criança, uma vez que a socialização é mais do que uma transferência directa de capacidades dos pais para a criança. Por exemplo, os pais podem ensinar a criança a expressar as suas emoções e a falar sobre elas, mas em certos contextos com os pares tal pode não ser socialmente aceitável, o que implica o desenvolvimento da inteligência social, que não é mais do que a capacidade de lidar com a emergência das emoções de modo a relacionar e seleccionar estratégias apropriadas para activar o comportamento ou a emoção socialmente adequada a uma situação específica (Eisenberg, Cumberland e Spinard, 1998).

Embora este trabalho incida apenas no papel dos pais na socialização das emoções da criança, é importante não esquecer as outras variáveis que também desempenham um papel relevante, tais como os pares, os irmãos, os outros adultos e a cultura.

#### Reacções Parentais às Emoções das Crianças

As crianças no seu dia a dia vão exprimindo emoções negativas e positivas que podem ser faciais, comportamentais ou verbais. As reacções dos pais a essas expressões, em especial as negativas, permitem experiências importantes no que diz respeito à socialização das emoções, uma vez que os pais podem ou não responder de forma contentora às emoções negativas expressas pela criança. Por exemplo, podem evitar o contacto com a criança ou responder de forma negativa, centrada nas suas próprias emoções; ou com acções punitivas que minimizam a legitimidade da experiência emocional da criança; ou com tentativas de a confortar ou ainda esforçando-se para a ensinar como lidar com as emoções numa situação de stress (Kliewer, Fearnow, e Miller, 1996).

*Durante os Primeiros Anos de Vida...*

Embora já tenha sido abordada anteriormente a temática da vinculação, importa agora especificar a importância dos cuidados parentais para o desenvolvimento das competências emocionais e sociais da criança.

Bowlby, (1988, in Rabouam, Moralés-Huet, 2004), considerou o *caregiving*, ou seja, o conjunto dos comportamentos parentais que compreendem tanto os cuidados físicos como afectivos prestados à criança, numa perspectiva biológica, em certa medida programado, como o comportamento de vinculação. Assim, existe uma tendência para cuidar e proteger as crianças, sem dúvida sustentada por mecanismos biológicos, mas com diferenças individuais, ligadas à aprendizagem.

Para Rabouam e Moralés-Huet, (2004), um sistema é constituído por comportamentos coordenados que têm objectivos específicos e uma função adaptativa: o sistema de *caregiving* é recíproco do sistema de vinculação e a sua função adaptativa é a protecção das crianças.

Assim, e de acordo com Soufre (1996), a qualidade da relação da criança com o cuidador pode ser conceptualizada em termos de uma relação de vinculação, que parte do princípio de que diferenças na qualidade de cuidados primários conduzem a diferentes expectativas na criança em relação à dependência e responsividade do cuidador, e que essas diferenças em termos de expectativas têm um grande impacto no desenvolvimento emocional futuro da criança, nomeadamente ao nível da compreensão e regulação das emoções.

Deste modo, mães que são sensíveis às angústias dos seus filhos e que os ajudam a regular a emergência dessas angústias e induzem ou reforçam as suas emoções positivas, têm crianças que expressam mais emoções positivas e que recorrem a estratégias de regulação emocional mais adequadas.

Assim, e de acordo com Ashiabi (2000), a relação estabelecida entre o cuidador e a criança influencia o seu desenvolvimento emocional e a necessidade de formar relações sociais e emocionais com os outros através de 3 processos que passamos a descrever:

*A modulação.* A expressividade da criança é o reflexo da expressão emocional do cuidador, uma vez que é através das suas reacções que vai fornecer à criança informações sobre a natureza das emoções, a sua expressão e a forma de lidar com elas em relação a si próprio e aos outros;

*O treino.* O cuidador encoraja a exploração e a compreensão das emoções na criança directamente através da comunicação e verbalização do significado vivencial das emoções capacitando-a a exprimir um padrão optimizado de emoções;

*O tipo de resposta.* As reacções emocionais e comportamentais do cuidador às emoções das crianças ajuda-as a diferenciar as diferentes emoções. Estas reacções podem ensinar à criança quais os comportamentos que são apropriados quando se sentem de determinada maneira e quais os acontecimentos que merecem uma resposta emocional. O cuidador pode responder de modo gratificador ou punitivo às emoções da criança, sendo o desenvolvimento emocional promovido de modo adequado quando este apoia a criança na manutenção de um afecto positivo e tolera o afecto negativo, ajudando-a a lidar com as emoções mais intensas. Por outro lado, ao reagirem de forma punitiva, ignoram e negam à criança a experiência emocional e não promovem a sua competência emocional (Ib.).

Estes processos também influenciam o desenvolvimento emocional da criança, através das deformações que ocorrem na expressividade emocional, na compreensão das emoções e na regulação emocional (Soufre, 1996).

#### *Durante os Anos Pré-Escolares e Escolares...*

De um modo geral, os estudos relativos a reacções parentais face às emoções dos seus filhos são concordantes de que uma reacção negativa ou de não suporte às emoções negativas dos filhos, tais como a angústia, o medo, a tristeza e a raiva estão associados a um futuro desenvolvimento social e emocional negativo para a criança.

Para Eisenberg, Fabes e Murphy (1996), as reacções parentais negativas às expressões emocionais negativas na crianças podem aumentar e ampliar essas emoções, em contextos que as evoquem e conseqüentemente aumentar a probabilidade de as crianças terem um comportamento não construtivo, bem como prejudicar o seu conhecimento emocional e as suas reacções a esses acontecimentos.

Os pais, ao desencorajarem ou punirem as expressões emocionais, podem fazer com que as crianças sintam as suas próprias emoções e as dos outros como negativas ou ameaçadoras, impedindo-as de explorar o significado e as várias formas de lidar com elas, isto é, a sua capacidade de *empatia*.

Para Eisenberg e Fabes (1998), a empatia desempenha um papel importante na estimulação do comportamento pro-social e na competência social. É definida pelos autores como “*uma resposta afectiva que deriva da apreensão ou compreensão do estado ou condição emocional do outro, e que é idêntica ou similar ao que a outra pessoa sente ou que é suposto sentir*” (p.702). Por exemplo, se uma pessoa vê uma criança triste e conseqüentemente também se sente triste, essa pessoa está a experienciar empatia.

A empatia, por sua vez, surge associada a dois tipos frequentes de respostas: “*sympathy*” (simpatia) e “*personal distress*” (angústia pessoal). A primeira é definida por Eisenberg e Fabes (1998) como uma resposta emocional contentora ao entendimento do estado ou condição emocional do outro, não em relação ao que sente, mas consistente com sentimentos de pena ou de preocupação pelo outro.

Pensa-se também que possa reflectir um nível optimizado de regulação emocional (ou seja, um nível de regulação relativamente elevado, mas não excessivo, ao ponto de inibir ou constringer a criança). De acordo com este argumento está o estudo de Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbon, Smith, e Maszk (1996) que relacionam positivamente a simpatia com capacidades de regulação emocional e com a competência social da criança.

Em oposição, “*personal distress*” ou angústia pessoal, é definida como uma reacção afectiva aversiva e auto-focada à apreensão de uma emoção do outro (ou seja, sentir-se desconfortável ou ansioso). Uma pessoa que tenha uma reacção deste tipo provavelmente não será capaz de ajudar alguém que esteja em sofrimento (Eisenberg e Fabes, 1998).

Quando definida como uma resposta afectiva, a empatia e as várias formas de resposta que lhe estão associadas (como por exemplo a simpatia), estão ligadas em termos conceptuais ao desenvolvimento moral do indivíduo (Zhou, Eisenberg, Losoya, Fabes, Reiser, Guthrie, Murphy, Cumberland, & Shepard, 2002), ao comportamento

altruístico e pro-social (Eisenberg e Fabes, 1998), à competência social (Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbon, Smith, e Maszk, 1996), e a baixos níveis de problemas de externalização (Zhou, e col., 2002).

### Restrição Parental das Emoções

Eisenberg, Fabes, Schaller, Carlo e Miller (1991) no seu estudo concluíram que as respostas parentais restritivas à expressão emocional negativa dos seus filhos estavam positivamente associadas a uma maior tendência nos rapazes que frequentavam o ensino primário para exprimirem angústia pessoal em vez de simpatia.

Especificamente, a ênfase maternal no controle de algumas emoções como a própria tristeza da criança ou a sua ansiedade, estava associada nos rapazes a indicadores faciais e fisiológicos relativamente altos de angústia quando visionavam um filme que induzia sentimentos de empatia. No entanto, esses mesmos rapazes relataram que se sentiram pouco angustiados em relação a esse filme.

Assim, os rapazes expostos a reacções parentais negativas às suas próprias emoções negativas parecem mais propensos a sentirem-se angustiados quando confrontados com a angústia dos outros, embora não queiram que os outros (ou talvez eles próprios) saibam o que estão a sentir.

É provável que os rapazes cujos pais tendem a restringir a sua expressão de sentimentos negativos como a tristeza ou a ansiedade venham a desenvolver dificuldades para lidar com essas emoções nas suas interacções sociais.

No entanto, a restrição parental pode servir para tornar a criança mais consciente sobre quando será adequado a expressão de determinadas emoções e os efeitos das demonstrações das suas emoções nos outros. Saarni (1985; in Eisenberg, Cumberland e Spinard, 1998) constatou que relatos maternos de atitudes restritivas em relação à expressão emocional estavam relacionados com níveis elevados de racionalização nas crianças sobre a explicação dada em relação à demonstração ou não de um sentimento genuíno.

As crianças que têm pais que restringem as suas emoções podem ser “forçadas” a pensar mais sobre as regras de demonstração de afectos do que as outras crianças ou

então podem estar mais expostas a discussões frequentes das suas emoções ou da sua importância.

De um modo geral, as respostas parentais de não suporte às emoções negativas das crianças estão associadas ao seu desenvolvimento emocional negativo.

Eisenberg e Fabes (1994), examinaram a relação entre o funcionamento social da criança e 6 tipos de reacções parentais às emoções negativas da criança, sendo que três tipos de reacções reflectiam respostas relativamente negativas - a minimização da emoção negativa da criança, reacções punitivas e reacções parentais de angústia (como por exemplo o desconforto) em resposta às emoções negativas da criança -, e outros três tipos representam reacções de suporte - o encorajamento da expressão emocional, reacções focadas na emoção (por exemplo o reconfortar) e reacções focadas no problema em que a criança é encorajada ou ajudada a lidar com o problema. Constataram que as crianças do pré-escolar expostas a reacções parentais punitivas às suas emoções tendiam a escapar ou procurar vingança em situações reais de zanga com os pares e não descarregar a sua emoção (não chorar nem gritar).

Os pais que relatam níveis relativamente elevados de reacções de não suporte às emoções negativas das crianças tendem a avaliar os seus filhos, especialmente os rapazes, com mais propensos a exprimir emoções negativas (Eisenberg, Fabes e Murphy, 1996).

É provável que exista uma relação bidireccional entre os comportamentos parentais e as características e o comportamento da criança, no entanto, as correlações entre as reacções parentais e as diferenças individuais no desenvolvimento da criança não são totalmente explicadas pelas diferenças individuais emocionais e a sua regulação, especialmente nos primeiros anos de vida.

#### Reacções Parentais de Encorajamento e de Suporte às Emoções

É esperado que as reacções parentais de suporte (conforto, ensino de estratégias adaptativas de “*coping*”) promovam, na criança, tentativas em lidar de um modo construtivo com as emoções, bem como a sua prontidão em entender os pensamentos, sentimentos e comportamentos dos outros em contextos emocionais.

As práticas parentais que ensinam ou encorajam a criança a lidar com situações negativas promovem na criança não só capacidades para lidar com situações futuras geradoras de angústia, mas também a confiança necessária para um “*coping*” de sucesso nalguns contextos (Eisenberg, Cumberland e Spinard, 1998).

A qualidade parental do comportamento social relacionado com a emoção afecta a segurança emocional da criança, o tipo de vinculação e os esquemas cognitivos e afectivos sobre as interacções sociais, sendo que todos estes influenciam a qualidade das emoções e comportamentos da criança em determinados contextos (Davies e Cummings, 1994; Thompson, 1998).

Alguns estudos suportam a ideia de que as reacções parentais de suporte estão associadas ao desenvolvimento positivo da criança, embora sejam menos consistentes do que os estudos relativos às reacções parentais de não suporte. Durante os anos pré-escolares, os relatos parentais sobre as reacções focadas na emoção foram positivamente correlacionadas com estratégias adaptativas de “*coping*” relativamente a acontecimentos reais indutores de emoções negativas (Eisenberg e Fabes, 1994).

Um estudo realizado por Denham (1997) com crianças de 4 e 5 anos concluiu que as percepções das crianças em relação aos comportamentos parentais de suporte às suas emoções negativas estava positivamente correlacionada com os relatos dos professores de relacionamentos mais positivos com os pares, maior capacidade de cooperação e empatia.

Durante a escolaridade primária no entanto, reacções positivas entre este tipo de práticas parentais e o “*coping*” e competência social são raras. Tal fenómeno poderá ser explicado pelo facto de que à medida que os filhos crescem, os pais tendem a reconforta-los menos e a encorajá-los a lidarem com os seus problemas de uma forma mais directa ou mais complexa.

Os relatos parentais de encorajamento da expressão emocional estão associados a avaliações paternas que indicam poucas manifestações de perturbação do comportamento na criança, e os relatos parentais de desencorajamento de expressões emocionais estão associados, nas crianças do pré-escolar, a poucas reacções adaptadas a

situações que envolvem a zanga, mas não tristeza, medo ou felicidade. (Garner, Jones e Miner, 1994).

Nos estudos que envolveram instrumentos baseados na observação, o encorajamento materno à expressão emocional, quer através de níveis elevados de respostas positivas ou níveis baixos de respostas negativas às emoções das crianças, foi positivamente correlacionado com o entendimento das emoções por parte das crianças do pré-escolar (Denham, Zoller, e Couchoud, 1994; Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach, e Blair, 1997), e positivamente correlacionado com a avaliação dos educadores sobre a sua competência social (Denham, 1997).

No entanto, em relação a crianças da primária, os relatos parentais de encorajamento da expressão emocional, de um modo geral, não estavam correlacionados com os relatos maternos de competência social, comportamentos de “*coping*”, problemas de comportamento ou com a avaliação dos professores à sua competência social (Eisenberg, Fabes e Murphy, 1996).

Estes resultados podem ser explicados pelo facto de ser durante os anos pré-escolares que a influência parental ao nível da expressividade emocional é mais importante, diminuindo à medida que a criança se vai desenvolvendo e as suas relações com os pares vão sendo cada vez mais determinantes para o seu sucesso como ser social.

### A Filosofia da Meta-Emoção

A consciência parental e o encorajamento da expressão emocional parecem ser um reflexo das próprias ideias dos pais sobre a filosofia das emoções. Gottman, Katz e Hooven (1996), apresentaram uma teoria inovadora baseada na noção de filosofia da meta-emoção, como enquadramento chave para a socialização parental das emoções na criança.

A meta-emoção é definida como um conceito abrangente que implica o que os pais sentam e pensam sobre as emoções.

Para os autores existem 2 grandes categorias de meta-emoção:

*Meta-emoção orientadora* que envolve tanto uma componente comportamental, mais relacionada com as acções e comportamentos concretos dos pais, como uma componente atitudinal perante o universo das emoções, de onde emergiriam as práticas parentais perante as emoções da criança;

*Meta-emoção desligada* em que as emoções são desvalorizadas, estando presente alguma insensibilidade parental bem como uma incapacidade para entender e ajudar a criança a lidar com as emoções de um modo adaptativo.

Assim, a orientação emocional implica que os pais sejam capazes de reconhecer as emoções da criança e perceber os momentos de expressão emocional, mesmo as emoções negativas, como oportunidades de crescimento pessoal.

Os pais que recorrem a uma meta-filosofia orientadora tendem a encarar esses momentos como oportunidades privilegiadas para estreitarem relações com os seus filhos e desenvolverem uma intimidade que os pode auxiliar na tarefa de capacitar a criança para ser capaz de reconhecer, nomear e regular as suas emoções, tornando as suas crianças mais competentes a nível emocional e social (Gottman e DeClaire, 1999).

Os pais com uma filosofia de meta-emoção desligada são divididos em 3 sub-categorias (Gottman e DeClaire, 1999):

*Pais ausentes*: caracterizam-se por ignorarem ou mesmo ridicularizarem as reacções emocionais das crianças, talvez por eles próprios se sentirem desconfortáveis com as emoções negativas;

*Pais castradores*: caracterizam-se por terem reacções restritivas e punitivas quando confrontados com as emoções das crianças;

*Pais permissivos*: caracterizam-se por não ajudarem a criança a regular as suas emoções, ainda que as aceitem, e por não colocarem nenhum tipo de limite à sua expressão.

Para os autores, as crianças com pais ausentes ou pais castradores seriam mais propensas a sentir dificuldades em gerir as suas emoções e criariam uma imagem de si negativa por não serem validadas as suas expressões emocionais. Já os filhos de pais permissivos seriam mais propensos a sentir dificuldades sociais por não conseguirem controlar as suas emoções (Ib.).

Um outro esquema de reacções parentais às emoções das crianças foi proposto por Fabes, Eisenberg e Bernzweing (1990; in Melo, 2005), que criaram uma escala com o objectivo de avaliar diferentes tipologias de reacções parentais à expressão emocional da criança, o “*Coping with Children’s Negative Emotions Scale*”.

Segundo estes autores, os pais podem reagir de forma negativas às expressões emocionais negativas dos filhos, dividindo-se essas reacções em:

*Reacções perturbadas*, que estão associadas a alguma desorganização parental, vivenciando eles mesmos emoções negativas;

*Reacções punitivas*, que implicam comportamentos parentais de punição ou restrição da expressão emocional da criança;

*Reacções de minimização*, que tendem a reflectir comportamentos de desvalorização da importância da reacção da criança, da emoção expressa ou do problema que a despoletou.

Estes tipos de reacções parentais são considerados pelos autores como respostas negativas e como podemos verificar, são semelhantes à filosofia de *meta-emoção desligada* de Gottman e DeClaire (1999).

Por outro lado, as respostas mais construtivas face às expressões emocionais negativas da criança dividem-se em:

*Reacções de encorajamento*, em que os pais tendem a encorajar as suas crianças a expressarem o que sentem;

*Reacções centradas na emoção*, quando os pais procuram ajudar a criança a encontrar estratégias para lidar com o que está a sentir;

*Reacções centradas no problema*, quando os pais ajudam a criança a lidar com as emoções negativas, centrando-se no que as despoletou.

Estas 3 categorias de respostas assemelham-se também à *meta-filosofia orientadora* de Gottman e DeClaire, (1999).

Os estudos de Gottman, Katz e Hooven, (1996), sustentam a teoria de que a aceitação parental da expressão emocional, quando inserida numa filosofia positiva e construtiva emocional, de um modo geral, e combinada com o desejo de ajudar a

criança a lidar com as emoções, está associada a níveis relativamente elevados de regulação emocional na criança e com a sua competência social.

Perante tudo isto, é possível salientar a importância do encorajamento parental para que os seus filhos falem sobre as suas emoções de modo a que os pais tenham a oportunidade de os ajudar a lidar com os seus sentimentos e com as situações que são geradoras de emoções negativas.

Consistente com a ideia de que existe uma configuração ideal e sensível de respostas parentais e com a investigação da sensibilidade maternal, as reacções parentais que são apropriadas à situação e não são indutoras de excesso de expressão emocional na criança, parecem estar associadas a um futuro desenvolvimento positivo para esta.

### Reacções Maternas

Denham e Grout (1993) constataram no seu estudo que crianças de 2 anos cujas mães respondiam de um modo ideal às suas demonstrações de zanga (por exemplo, respondiam com calma e neutralidade) eram menos propensas a zangarem-se e eram mais capazes de responder de um modo positivo a outras pessoas quando a sua mãe estava ausente. Para além disso exprimiam mais interesse na exploração do meio em que se encontravam do que as crianças que tinham mães que reagiam de forma diferente.

Descobriram também que as crianças com mães que respondiam de um modo ideal às suas reacções de medo (por exemplo, exprimiam calma, e ajudavam-na a lidar com o seu medo) demonstravam menos medo nouro tipo de situações.

As respostas maternas ideais à tristeza e ao medo (doçura, tom de voz neutro, responsividade materna) estavam associadas à expressão de níveis baixos de zanga na criança quando a mãe se ausentava, e as reacções maternas ideais à zanga estavam associadas a comportamentos pro-sociais da criança com os pares.

Constaram também que reacções maternas ideais à tristeza estavam ligadas à expressividade emocional global (Ib.).

Eisenberg, Fabes e Murphy (1996) estudaram a relação entre as reacções emocionais parentais às emoções negativas em crianças de 10 e 11 anos e a sua

competência social. Concluíram que as mães que recorriam a *reações centradas no problema* estavam associadas ao funcionamento social positivo, relatado pelas mães, professores e pelas próprias crianças. Concluíram também que as *reações de minimização* (i.e., ou desvalorizar a reação emocional da criança ou do problema que a despoletou) estavam associadas com baixos níveis de competência social (em especial relatadas pelos professores) e a uma estratégia de “*coping*” mal adaptativa do tipo evitante.

Níveis moderados por parte da mãe de *reações de encorajamento expressivo* (i.e., comportamentos parentais de encorajamento da expressão emocional negativa da criança) estavam associados com elevada qualidade e quantidade de comportamentos de tranquilização nas raparigas em reação ao choro de um bebé. Também as *reações de encorajamento expressivo* e as *reações centradas no problema* por parte da figura materna estavam relacionadas com a capacidade e/ou a qualidade das reações de tranquilização nos rapazes. Estes resultados sugerem que, para as figuras maternas, as *reações de encorajamento expressivo* e *reações centradas no problema* podem promover a sensibilidade dos rapazes às emoções negativas dos outros e a reações de tranquilização, enquanto que para as raparigas, será ideal reações moderados de encorajamento da expressividade (Eisenberg, Fabes e Murphy, 1996).

### Reações Paternas

Existem poucos estudos que incidem sobre as reações paternas a emoções negativas da criança.

No estudo de Eisenberg, Fabes e Murphy (1996), as *reações de minimização* paternas estavam a associadas a um baixo funcionamento social. Contrariamente ao esperado pelos autores, os pais relataram poucas *reações centradas no problema* se percebiam que as suas filhas eram vistas como socialmente competentes pelas suas professoras e pelas suas mães. Os pais talvez recorram mais a *reações centradas no problema* com as suas filhas se as virem com tendo dificuldades no domínio da competência social.

Os relatos dos pais de *reações centradas nas emoções* (i.e., utilizando estratégias que ajudavam a criança a sentir-se melhor) foram associados a comportamentos de tranquilização em relação ao choro de um bebé, embora estes resultados tenham sido mais significativos para os rapazes (Ib.).

Num outro estudo (Carson e Parke, 1996), com crianças de 4 e 5 anos, os pais que reagiam a demonstrações emocionais negativas dos seus filhos durante um jogo que envolvia uma actividade física, tinham crianças que partilhavam menos, eram mais agressivas e evitavam os pares.

As crianças que exibiam uma maior tendência a responder às demonstrações de afecto negativo dos pais através da demonstração do seu próprio afecto negativo, eram descritas pelos seus professores como sendo mais fisicamente agressivas.

Este resultado sugere que as sequências negativas recíprocas em jogos físicos entre pais e filhos pode estar associada a uma baixa competência social com os pares (Ib.).

Infelizmente, os estudos sobre as reações paternas são tão escassos que não é possível chegar a conclusões firmes.

### Reacções Parentais às Expressões Emocionais em Função do Género

Vários estudos são concordantes que as expectativas e estereótipos de género dos pais influenciam a forma como estes interagem com os seus filhos, que por sua vez vai influenciar o seu desenvolvimento emocional.

Por exemplo, no estudo efectuado por Rubin, Provenzano e Luria em 1974, perguntou-se aos pais que viam os seus filhos recém-nascidos pela primeira vez, através do vidro do berçário, como descreveriam o seu filho. Apesar de os bebés rapazes e raparigas não diferirem em termos de tamanho ou de actividade, os pais descreviam os seus filhos como robustos, fortes, e “estando alerta” e descreviam as filhas como delicadas, pequenas e “sensíveis” (Maccoby, 1998).

No entanto, este tipo de socialização diferencial das emoções nem sempre é óbvio ou feito de forma clara mas sim subtilmente, através do encorajamento ou não de certas expressões emocionais consoante o sexo da criança. Tal pode contribuir para a maior tendência das raparigas em expressar emoções mais submissas, como a tristeza e

a ansiedade, e para a maior tendência dos rapazes em expressar emoções mais discordantes como a raiva e o “troçar do outros”.

Este ponto de vista tem sido bastante discutido, numa tentativa de entendimento das diferenças de género nas diferentes formas de psicopatologia da criança, tendo sido levantadas hipótese por alguns investigadores de associação entre uma maior tendência para expressar raiva com perturbações de externalização, e a tendência para exprimir tristeza com futuras perturbações de internalização (Garber e Dogde, 1991; Cole, Teti, e Zanh-Waxler, 2003).

Múltiplos factores influenciam a expressividade emocional da criança, incluindo as diferenças inatas, tais como o temperamento (Chaplin, Cole e Zahn-Waxler, 2005), e os factores experienciais, tais como a socialização (Eisenberg, Cumberland e Spinrad, 1998). Entre estes factores, o papel da socialização das emoções no seio da família tem vindo a destacar-se, com diferentes estudos a salientarem que as figuras parentais, em especial os pais, podem demonstrar uma atenção diferencial a rapazes e raparigas de modo a reforçarem o papel de género associado às emoções (Lytton e Romney, 1991; Fivush, 1989).

Existem algumas evidências de que os pais são mais responsivos às emoções desarmoniosas dos rapazes e às emoções mais submissas das raparigas. Também existem evidências de que os pais utilizam mais palavras associadas com a zanga com os rapazes do que com as raparigas e referem com maior frequência sentimentos de tristeza e de felicidade para com as filhas do que para os filhos (Adams, Kuebli, Boyle e Fivush, 1995; Fivush, 1989).

Dunn e colaboradores (Dunn, Bretherton e Munn, 1987), constataram que tanto as mães como os irmãos mais velhos falavam com maior frequência sobre estados emocionais a raparigas de 18 meses do que a rapazes e que, por volta dos 24 meses, as raparigas eram mais capazes de comunicar o seu estado emocional do que os rapazes.

Fivush (1989) constatou que as mães se focavam mais nas emoções positivas com as suas filhas do que nas negativas, e que aparentemente pareciam discutir algumas emoções negativas, em particular a zanga, mais com os rapazes do que com as

raparigas, embora falassem sobre a tristeza mais frequentemente com as filhas, ensinando-as de que não é próprio exprimirem zanga, e que será mais adequado a expressão da tristeza.

Concluiu ainda que as mães davam mais ênfase ao estado emocional das filhas e com os rapazes concentram-se mais nas causas e consequências das emoções.

Também Kuebli e Fivush (1992), no seu estudo com pais e mães de crianças de 40 meses, concluíram que tanto as mães como os pais conversavam sobre aspectos emocionais de certas situações de modo similar, embora ambos recorressem a um maior número e maior variedade de emoções com as filhas do que com os filhos, e que os pais evidenciavam mais os aspectos tristes de uma dada situação com as filhas do que com os filhos.

Noutro estudo constatou-se que as mães eram mais calorosas e envolviam-se mais quando contavam histórias que implicavam emoções negativas com as suas filhas do que com os seus filhos, o que poderia promover um envolvimento mais empático com as emoções dos outros (Fabes, Eisenberg, Karbon, Bernzweig, Speer e Carlo, 1994).

Talvez as mães tentem envolver mais as filhas do que os filhos nas discussões sobre as emoções dos outros pois, de acordo com os estereótipos, podem acreditar que é suposto as raparigas serem mais empáticas e envolverem-se mais em termos emocionais com os outros.

Para Brody (1993; in Eisenberg, Cumberland e Spinard, 1998), as diferenças de género ao nível da socialização da expressividade emocional podem-se dever, em parte, ao desenvolvimento mais precoce e superior da linguagem nas raparigas. Esse facto, combinado com uma maior discussão linguística por parte dos pais com as suas filhas, pode permitir-lhes moderar o seu comportamento agressivo em termos de expressão emocional mais rapidamente do que os rapazes e permite-lhes recorrer a mais expressões emocionais faciais e verbais.

Uma outra explicação possível para as diferenças encontradas nas reacções emocionais parentais em função do género, avançada por Shields (1995), poderá estar

relacionada com as expectativas culturais em relação à expressão e expressividade emocional.

Os rapazes necessitam ser encorajados a vivenciar as suas próprias emoções e as dos outros para poderem ser responsivos às emoções dos outros.

Por contraste, as raparigas que são encorajadas a expressar níveis moderados (não elevados) emocionais aprendem a regular as suas emoções e a evitar uma excessiva reacção emocional.

### Diferenças de Género na Expressão Emocional

Apesar de os estudos de Maccoby e Jacklin, em 1974, terem concluído que poucas diferenças de género eram evidentes antes dos 2 anos, estudos posteriores tem vindo a demonstrar que essas conclusões podem ter sido prematuras.

No entanto, a literatura em relação a este tema é vaga e inconsistente, especialmente se comparada com estudos desenvolvidos de diferenças de género em idades mais avançadas.

Poucos investigadores se debruçaram sobre este tema durante o primeiro ano de vida, e o tipo de estudo e as medidas utilizadas foram variados e nenhum foi replicado, tornando assim difícil determinar se as diferenças de género observadas nesta idade são válidas.

Independentemente dos poucos estudos existentes, revisão de literatura sugere que existem diferenças de género ao nível da expressão e da capacidade de auto-regulação de comportamento durante o primeiro ano de vida e que algumas dessas diferenças estão presentes logo desde o nascimento (Weiberg, Tronick, Cohn e Olson, 1999).

Algumas diferenças de género foram encontradas ao nível da responsividade social horas após o nascimento, como por exemplo, os recém-nascidos do sexo masculino reagem menos aos estímulos auditivos e sociais e serem menos capazes de estabelecer contacto visual com as suas mães por comparação com o sexo oposto (Ib.).

Os recém-nascidos de sexo masculino também atingem mais rapidamente e de forma mais intensa o pico da excitação, sendo estas diferenças confirmadas pela

descoberta de que, em comparação com recém-nascidos do sexo feminino, recorrem a menos comportamentos de auto-conforto, comportamento este que serve para regular períodos de excitação, tensão ou angústia (Ib.).

Evidências em relação a diferenças de género ao nível da expressão social das emoções ao nível da capacidade de auto-regulação após o período neonatal e até 1 ano são inconsistentes. Alguns estudos não reportaram diferenças entre os 3 e 9 meses mas o estudo de Moss (1967, in Weiberg, Tronick, Cohn e Olson, 1999), descobriu que rapazes com idades entre 3 semanas e 3 meses choravam mais e eram mais agitados e irritáveis.

Numa tentativa de melhor aprofundar e consolidar evidências relacionadas com as diferenças de género ao nível da expressão emocional nos bebés durante o primeiro ano de vida, Weiberg e seus colaboradores (Weiberg, Tronick, Cohn e Olson, 1999), avaliaram as interações das díades com bebés de 6 meses e concluíram que os rapazes apresentavam maiores dificuldades de regulação emocional, demonstrando mais expressões faciais de zanga, eram mais agitados, exigiam mais colo, e tendiam a chorar mais do que as raparigas. Por outro lado olhavam mais vezes para a mãe e demonstravam mais expressões faciais de alegria.

As raparigas dedicavam-se mais a explorar os objectos e demonstravam mais expressões faciais de interesse. Este último resultado é consistente com o do estudo de Malatesta e Haviland (1982), que concluiu que as raparigas, quando em interacção com as mães, demonstravam mais expressões de interesse do que os rapazes.

## A Expressividade Parental e a Competência Social

É bastante evidente que a família é o primeiro contexto onde a criança aprende sobre a expressão típica das emoções, as mensagens que pode transmitir e as várias formas de lidar com elas (Dunn, Brown e Beardsall, 1991).

De um modo geral, o clima emocional em casa afecta a reactividade emocional da criança bem como a qualidade e a segurança dos relacionamentos com os outros membros da família. A qualidade da expressão emocional em casa é, em parte, devida à expressividade parental das emoções (Eisenberg, Valiente, Sheffield, Fabes, Cumberland, Reiser, Gershoff, Shepard e Losoya, 2003).

A expressividade parental pode ser medida através de duas formas: ou através da expressão parental de afectos positivos e negativos quando em interacção com a criança; ou pela tendência geral dos pais a expressar emoções nas interacções com os outros membros da família (Eisenberg, Gershoff, Fabes, Shepard, Cumberland, Losoya, Guthrie e Murphy, 2001).

Existem evidências de que a expressividade parental emocional está relacionada com a competência emocional e social da criança, podendo essa relação assumir várias formas:

- a) Pode afectar de modo directo a expressão emocional da criança, através de processos de imitação e de contágio.
- b) A expressividade parental emocional pode ser um factor de mediação ou de correlação de outros aspectos da parentalidade que afectam a competência emocional e social da criança. Mães resposivas tendem a expressar com relativa frequência emoções positivas, o que por sua vez vai influenciar a expressividade da criança. Os progenitores que valorizam a expressão emocional (e por isso são expressivos) podem reforçar a expressividade emocional devido à sua filosofia sobre as emoções. Por sua vez, a expressão emocional da criança pode ter implicações na qualidade do seu comportamento social (i.e., a expressividade da criança pode mediar a relação entre a expressividade parental e a competência social da criança).

- c) A expressividade parental pode influenciar a capacidade da criança na interpretação e compreensão das emoções dos outros. A expressão parental das emoções fornece informação sobre o significado emocional dos acontecimentos, os comportamentos que acompanham as várias emoções e sobre as reacções dos outros às emoções. A expressividade parental também permite expor a criança a uma vasta gama de emoções. Pensa-se que a facilidade em interpretar as emoções dos outros esteja relacionada com qualidade das interacções das crianças com os seus pares (Eisenberg e Fabes, 1998).
- d) A expressão parental das emoções (por exemplo, a raiva ou a hostilidade) podem influenciar a competência emocional e social da criança directamente, modelando os sentimentos da criança em relação a ela própria, aos outros e ao mundo social (Eisenberg e Fabes, 1998).

Os estudos que relacionam a expressão emocional parental com a competência social da criança, salientam que os pais que são calorosos e que expressam bastantes emoções positivas e exibem poucos comportamentos de desaprovação, hostilidade e outras emoções negativas directamente à criança, tendem a ter filhos socialmente competentes, com comportamentos ajustados e dotados de compreensão social (Matthews, Woodall, Kenyon e Jacob, 1996).

Também a expressividade familiar, especialmente se positiva, foi associada com a competência social da criança, com a compreensão emocional, comportamentos pro-sociais e auto-estima (Cassidy, Parke, Butkovsky e Braungart, 1992).

As evidências relativas à expressividade parental emocional negativa são mais complexas, sendo mais escassas as relacionadas com a expressividade parental de um modo geral (e não directamente dirigida à criança) (Halberstadt, Crisp e Eaton, 1999; in Eisenberg e col., 2003).

A expressividade parental negativa ou a hostilidade dirigida directamente à criança está negativamente relacionada com a competência social das crianças do pré-escolar e da primária (Isley, O'Neil, Clatfelter e Parke, 1999) e positivamente relacionada com problemas de adaptação (Messer e Gross, 1995).

Em relação à expressividade emocional negativa de um modo geral, Denham e seus colaboradores (Denham, Workman, Cole, Weissbrod, Kendziora e Zahn-Waxler, 2000)

descobriram que os relatos parentais de hostilidade estavam positivamente correlacionados com perturbações de externalização.

Contrariamente à esperada relação negativa entre a expressividade parental negativa e a competência social da criança e adaptação, a expressão parental de emoções negativas como resposta à expressão da criança de zanga e tristeza também foi correlacionada com baixos níveis de perturbações de externalização em crianças do pré-escolar (Denham et al., 2000).

Constatarem ainda que relatos parentais de emoções negativas dominantes em contexto familiar (hostis ou assertivas), bem como a combinação da expressividade negativa e positiva estavam relacionadas, de um modo geral, com níveis elevados de aceitação da autoridade dos professores (Greenberg, Lengua, Coie, Pinderhughes, Bierman, Dodge, Lochman e MacMahon, 1999).

Existem deste modo, inconsistências nos estudos relacionados com a expressividade negativa parental.

#### A Expressividade Parental, a Regulação e o Funcionamento Social da Criança

Tal como referido anteriormente existem bastantes evidências de que as emoções parentais dirigidas directamente à criança ou expressas na família estão ligadas à adaptação da criança e à sua competência social mas, no entanto, os mecanismos envolvidos neste processo não estão ainda muito claros.

De acordo com Eisenberg e colaboradores (Eisenberg, Cumberland e Spinard, 1998), uma explicação para o facto de as interacções familiares afectarem a adaptação da criança poderá ser através do seu impacto na regulação emocional da criança.

As capacidades de regulação emocional da criança incluem a capacidade de voluntariamente focar a atenção, de mudar o foco de atenção e inibir ou iniciar comportamentos. Estes comportamentos, que têm por base o temperamento, podem ser usados para modular a reactividade emocional a certos acontecimentos e para induzir comportamentos emocionais (Derryberry e Rothbart, 1988; Eisenberg, Fabes, Guthrie e Reiser, 2000).

Embora se pense que as diferenças de temperamento, incluindo as capacidades de regulação da criança, sejam em parte hereditárias, também se pensa que a experiência possa contribuir para essas diferenças (Rothbart e Bates, 1998).

De facto, vários investigadores argumentaram que as capacidades da criança em regular a sua atenção, emoção e comportamento são encaixadas no contexto social das relações e que a auto-regulação da criança pode ser promovida e em parte aprendida com os seus pais (Gottman, Katz e Hooven, 1996).

Deste modo, se a regulação emocional da criança é mediada pela relação entre a expressividade parental e a sua competência sócio-emocional, é esperado que a regulação da criança e a sua competência social e conseqüente ajustamento estejam associados.

Existem poucos estudos a examinar explicitamente o factor regulação como mediador entre a emocionalidade parental e o desenvolvimento futuro da criança. Brody, Ge e Conger (2001) constataram que comportamentos parentais de suporte eram preditivos da capacidade de auto-controlo da criança e que, por sua vez, a capacidade de auto-controlo da criança estava negativamente associada a problemas de ajustamento (hostilidade, depressão e baixa auto-estima).

Noutro estudo (Eisenberg, Liew e Pidada, 2001) foi constatado que a expressividade negativa parental estava associada a uma baixa capacidade de regulação da criança, o que por sua vez estava relacionado com perturbações de externalização e baixa competência social. Foi encontrada também uma associação negativa entre as capacidades de regulação da criança e perturbações de internalização.

Em resumo, pode concluir-se que a expressividade parental afecta a capacidade de regulação emocional da criança o que, por sua vez, vai ter repercussões ao nível da sua competência social e emocional. Essas dificuldades de auto-regulação podem ser preditivas de problemas de ajustamento, sendo que estes podem ser divididos em perturbações de externalização e de internalização.

Dada a importância da associação negativa entre perturbações de externalização e de internalização na competência social da criança importa especificar em que

consistem estas perturbações, para além das suas diferenças em termos de emocionalidade disposicional da criança e regulação emocional.

### A Regulação, a Emocionalidade e as Perturbações de Externalização e Internalização da Criança

Existem evidências de que a emocionalidade negativa global está associada com perturbações de externalização e de internalização. Estudos como os de Eisenberg, Fabes, Guthrie e Reiser (2000), salientam que diferentes emoções negativas se relacionam de forma diferente com perturbações de internalização (i.e., isolamento social, ansiedade, depressão e reacções psicossomáticas) e com perturbações de externalização (i.e., comportamentos delinquentes e agressivos).

De uma forma geral, uma maior propensão para a raiva, bem como uma maior irritabilidade face à frustração, parecem ser preditivas de perturbações de externalização, ao passo que a tristeza, a ansiedade, o medo e a angústia, como resposta a um estímulo aversivo minor, parecem ser preditivas de perturbações de internalização (Eisenberg, Cumberland, Spinard, Fabes, Shepard, Reiser, Murphy, Losoya e Guthrie, 2001).

Consistente com estas hipóteses, estão estudos que reportam que crianças que demonstram níveis elevados de raiva, frustração e hostilidade tendem a exibir perturbações de externalização (Krueger, Caspi, Moffitt, White, e Stouthamer-Loeber, 1996).

Já não é tão claro se a raiva também está associada a perturbações de internalização. É razoável supor que crianças com esta perturbação e que frequentemente demonstram dificuldades ao nível das interacções sociais devido ao seu isolamento social, possam ser mais propensas a emoções de raiva e frustração (Eisenberg, Cumberland e col., 2001).

Se as perturbações de internalização forem definidas como incluindo sintomas de ansiedade e de depressão (como no caso da maioria dos instrumentos usados para medir perturbações de internalização), então as crianças que obtêm pontuações elevadas

em escalas de internalização também deverão obter pontuações elevadas face à tristeza, ansiedade ou afectos depressivos (Keltner, Moffitt e Stouthamer-Loeber, 1995).

Do mesmo modo, também não é claro se as crianças com perturbações de externalização estarão mais propensas a emoções de tristeza ou medo. As crianças que apresentam esta perturbação podem vivenciar emoções tais como a tristeza e a ansiedade com relativa frequência porque tendem a ser rejeitadas pelos seus pares e, como consequência, tendem a estar sós (Asher, Parkhurst, Hymel e Williams, 1990; in Eisenberg, Cumberland e col., 2001).

Numa tentativa de melhor entender as relações entre as perturbações acima referidas, a emocionalidade e a capacidade de regulação da criança, Eisenberg e colaboradores (Eisenberg, Cumberland e col., 2001) desenvolveram um estudo com o objectivo de examinar a relação entre os diferentes tipos de emoções negativas e a capacidade de regulação e de controle por esforço em crianças com idades entre 55 e 97 meses, com perturbações de internalização e externalização.

Concluíram que as perturbações de internalização e externalização na criança, apesar de poderem ocorrer em simultâneo, representavam dois tipos distintos de perturbações, que diferiam consoante os tipos de emoção e capacidade de regulação que lhe estavam associados.

De um modo geral, as crianças classificadas pelos pais e professores como tendo perturbações de externalização demonstravam níveis baixos de controle por esforço, baixa regulação do comportamento e impulsividade, para além de níveis elevados de raiva e que, de alguma forma, tendiam a demonstrar emoções de tristeza. As crianças classificadas como apresentando perturbações de internalização tendiam a demonstrar tristeza, elevada inibição do comportamento e baixo controle por esforço ao nível da regulação e da impulsividade, embora não tão baixo como nas crianças com perturbações de externalização.

## **A Competência Social em Contexto Escolar**

Agora que já foi referida a influência das figuras parentais, quer em termos das suas reacções quer em termos da sua expressividade, às expressões emocionais das crianças e foram apresentados diversos estudos que salientam a associação entre essas variáveis e o ajustado desenvolvimento da criança, importa nesta altura referir a importância das aquisições de competências sociais e emocionais da criança que, para além de serem o resultado da maneira como os pais socializam as emoções, desempenham um importante papel na promoção do sucesso escolar da criança.

### Competência Social

O crescente interesse sobre o conceito de competência social teve como consequência a existência de 15 conceitos diferentes. No entanto, todas estas definições de competência social apresentam semelhanças, incluindo a noção de que os comportamentos sociais, quando executados de forma adequada, se tornam capacidades sociais que, por sua vez, se apropriadamente desempenhadas conduzem à competência social geral (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur e Quinn, 2006).

Os comportamentos sociais são a componente mais básica da competência social e podem ser conceptualizados como acontecimentos comportamentais discretos (por ex. pedir “por favor” e dizer “obrigado”). As capacidades sociais são mais complexas e podem ser descritas como os comportamentos sociais que os indivíduos exibem como respostas às tarefas sociais do dia-a-dia.

Uma razão para a ambiguidade associada à escolha de uma definição consensual de competência social pode residir na dificuldade em definir e estabelecer um conjunto de capacidades sociais universalmente aceites.

Por outro lado é necessário levar em consideração que o contexto social dita o uso da habilidade (e.g., comportamentos que são considerados aceitáveis num evento desportivo não seriam aceitáveis num lugar de culto) e que a idade do indivíduo determina aquilo que é considerado aceitável (e.g., o egocentrismo das crianças muito novas dispensa-as da capacidade de partilhar a que os mais velhos estão obrigados).

O aspecto mais importante prende-se talvez com as diferenças culturais em relação à definição de um conjunto universal de habilidades sociais essenciais e adequadas, sendo que as conceptualizações do que constitui o comportamento social competente são tão distintas como as diferentes culturas. Por exemplo, estabelecer contacto ocular directo constitui uma capacidade social adequada em algumas culturas, mas noutras é visto como um comportamento rude e desadequado.

Para além disso, a cultura muitas vezes influencia o que é ou não adequado em função do género. Por exemplo em algumas culturas não é suposto que os rapazes demonstrem emoção (Lopes e col., 2006).

Em termos gerais trata-se de uma perspectiva sistémica do desenvolvimento da competência social focalizada nas modificações progressivas, ao longo do ciclo vital, do indivíduo e do ambiente em que este se desenvolve. Assim, o desenvolvimento da competência social é influenciado pela natureza das trocas sociais que ocorrem nos diferentes contextos de vida da criança.

### Competência Emocional

A competência emocional, de um modo geral, inclui a compreensão não só das próprias emoções como das dos outros, a capacidade de expressar emoções de forma situacional e culturalmente adequada, e a capacidade de inibir ou modular as emoções (sentidas e exprimidas) e condicionar o comportamento emocional de modo a atingir objectivos de forma socialmente aceitável (Denham, 1997).

A competência emocional suporta o desenvolvimento cognitivo, as aquisições pré-escolares e o sucesso escolar, tanto directa como indirectamente, através das suas contribuições para a competência social e a auto-regulação (Denham, 2007).

As crianças que iniciam o pré-escolar com um perfil mais positivo de competência emocional, bem como capacidades bem desenvolvidas de competência social e auto-regulação, não só têm mais sucesso no desenvolvimento de atitudes positivas e na adaptação à escola, como têm maior sucesso escolar e adquirem mais conhecimentos (Ladd, Birch e Buhs, 1999).

Em particular, quando uma criança inicia a escola com amigos e está bem integrada, é capaz de iniciar e manter novas amizades bem como iniciar relacionamentos positivos com os seus professores, sendo todos estes processos sustentados pela sua competência emocional. Estas crianças também demonstram sentimentos mais positivos pela escola e aprendem mais do que as crianças que não são descritas desta maneira (Denham, 2007).

Por contraste, uma criança que é vitimizada pelos pares ou que está sempre zangada e é agressiva, tem mais problemas de adaptação à escola, incluindo dificuldades escolares. Kochenderfer e Ladd (1996) constataram que quanto maior a duração da experiência de vitimização, maiores as dificuldades de adaptação à escola.

Resumindo, os factores sociais e emocionais, tais como o conhecimento das emoções, as capacidades de regulação emocional, as capacidades sociais e a não rejeição pelos pares (sendo todos estes aspectos sequelas do precoce desenvolvimento da competência emocional), são com frequência predictores de sucesso académico (Denham 2007).

Hubbard e Coie (1994) analisaram a forma como a competência emocional da criança estava relacionada com a sua competência social para com os pares. De um modo geral, as crianças que são melhores a lidar com a demonstração das suas emoções e que exibem mais afectos positivos, são cotadas tanto pelos professores como pelos seus pares como mais socialmente competentes. Por exemplo, as crianças mais pequenas que demonstravam mais afectos positivos recebiam mais atenção por parte dos seus companheiros de brincadeiras.

Simultaneamente, quando os pais relatam que os seus filhos exibem níveis baixos de afectos negativos, estes tendem a ser cotados de um modo mais favorável pelos seus professores (McDowell e Parke, 2005).

Por fim, trocas positivas de afecto observadas em crianças da pré-primária estão associadas a crianças que são vistas pelos pais e pelos professores como mais competentes em termos sociais, sendo essa característica ainda visível um ano mais tarde, já na primária (Isley, O'Neil, Clatfelter e Parke, 1999).

Existem outros aspectos que também realçam a forma como a competência emocional, em relação à natureza das suas demonstrações afectivas positivas ou negativas, se relaciona com a competência social da criança com os pares. Por exemplo, Eisenberg e seus colaboradores (Eisenberg, Fabes, Bernzweing, Karbon, Poulin e Hanish, 1993), constataram que estilos de “*coping*” não adaptativos em rapazes de 4 e 6 anos estava relacionado com uma baixa competência social, relatado pelos professores.

### “*Display Rules*”

Uma componente específica da competência emocional, que requer uma combinação de expressões e regulação apropriada das emoções, é o uso de “*display rules*” (i.e., regras de exibição).

Este termo pode ser definido como a expressão de respostas culturalmente apropriadas a uma dada situação relativa a um acontecimento que invoque afectos (Underwood, Coie e Herbsman, 1992). Por exemplo, uma resposta culturalmente apropriada quando se recebe um presente é reagir positivamente, ainda que não se esteja particularmente satisfeito com o que é oferecido.

Um estudo realizado por Zeman e Garber (1996) constatou que, em relação aos sentimentos de zanga e tristeza, as crianças indicavam que controlavam mais as suas emoções com os seus pares do que com seus pais. Estas crianças eram capazes de exprimir afectos negativos com maior frequência com os pais do que com o grupo de pares, porque esperavam mais reacções negativas por parte dos pares. Mais, exprimiam mais facilmente a dor do que a raiva ou a tristeza, porque esperavam respostas de suporte e de empatia. As crianças mais novas indicavam que exprimiam mais zanga e tristeza do que as crianças mais velhas e as raparigas indicavam que exprimiam mais tristeza e dor do que os rapazes.

Mais recentemente Davis (1995) constatou que as crianças que reagiam a um presente que não lhes agradava com respostas mais positivas do que negativas eram avaliadas pelos pares e pelos professores como socialmente mais competentes.

Em alguns estudos sobre “*display rules*” e a competência social, como por exemplo no realizado por Underwood e colaboradores (Underwood, Coie e Herbsman, 1992) constatou-se que quando crianças de 8 a 13 anos eram cotadas como sendo mais agressivas e demonstravam falta de conhecimento deste tipo de regras. Do mesmo modo Garner (1996) verificou que, à medida que este conhecimento aumentava em crianças de idade escolar aumentava também o nível de preferência social dos pares pela companhia da criança e o comportamento pro-social em relação aos professores.

Como se pode verificar, vários estudos são concordantes com a relação existente entre a competência social e emocional e uma adaptação escolar bem sucedida com relações positivas com os professores e os pares. Sabe-se também que as relações das crianças com os professores são importantes para o desenvolvimento de competências sociais durante o pré-escolar e durante os primeiros anos escolares (Henricsson e Rydell, 2006).

A partir do momento em que a criança entra para a escola, o seu sucesso acadêmico desempenha um importante papel no seu desenvolvimento a longo prazo. De um modo geral, crianças com perturbações de comportamento têm baixo desempenho acadêmico. As perturbações de externalização parecem ser preditivas de um baixo conhecimento acadêmico e problemas sócio-emocionais e de comportamento também estão relacionados com poucas capacidades sociais, que por sua vez também são preditivas de um baixo desempenho acadêmico (Henricsson e Rydell, 2006).

Os problemas de adaptação escolar parecem ter efeitos cumulativos, sendo de realçar que os que surgem bastante cedo em crianças do pré-escolar são, de uma forma geral, perpetuados por factores sócio-psicológicos (predisposição reputacional, profecia auto-realizada), ou são exacerbados quando as dificuldades que surgem prejudicam gradualmente futuros progressos (Horn e Packard, 1985).

Dada a grande percentagem de alunos que revela um baixo nível de competências sociais e dada a importância dessas competências para a aprendizagem académica, para a qualidade de vida, para a prevenção do isolamento ou da delinquência, entre outras, é importante que o contexto escolar e o currículo académico

prevejam o desenvolvimento de competências sociais nos seus alunos (Lopes e col., 2006).

No entanto, é também importante não esquecer a relevância do ambiente familiar na socialização das crianças antes de entrarem para a escola, para além da sua influência na frequência e aspectos relacionais destas com os companheiros da sala de aula, incluindo a estabilidade das suas amizades e o apoio da continuidade destas amizades fora do contexto escolar (Hoglund e Leadbeater, 2004).

## Objectivos do Estudo

Tendo em conta as ideias expressas nos capítulos anteriores, apresenta-se em seguida os objectivos concretos que nos propusemos a abordar neste trabalho.

Um primeiro objectivo específico centra-se nas reacções parentais à expressão emocional das crianças, pretendendo-se averiguar se as estratégias parentais face às mesmas expressões emocionais negativas e positivas dos filhos estão associadas (ou seja, se mãe e pai recorrem ao mesmo tipo de resposta, construtiva ou negativa, perante a expressão da mesma emoção).

Pretende-se como segundo objectivo avaliar se, tal como vários estudos referidos anteriormente sugerem, as estratégias parentais utilizadas para lidar com as emoções dos filhos vão influenciar a sua competência social, levando em consideração as avaliações obtidas quer por ambos os progenitores quer pelas educadoras.

Em relação a este objectivo, são levantadas as hipóteses da existência de associações entre as reacções parentais construtivas ou negativas e as 4 escalas utilizadas neste trabalho (Escala de Zanga/agressividade, Escala de Competências Sociais, Escala de Ansiedade/afastamento e Escala de Competências Interpessoais) que avaliam as competências sociais e interpessoais da criança.

O terceiro objectivo deste estudo orienta-se para o facto de as avaliações destas competências diferirem ou não entre os progenitores e entre as educadoras.

O quarto e último objectivo prende-se com avaliação das respostas parentais às expressões emocionais em função do género, levantando-se a hipótese de que, tal como sugerido na literatura, estejam presentes diferenças significativas.

## Instrumentos

Em seguida apresenta-se uma descrição das dimensões em estudo e dos instrumentos para as avaliar.

### Estratégias Parentais face às Emoções Negativas da Criança

Foi pedido aos pais que preenchessem a versão portuguesa reduzida do *Coping with Children's Negative Emotions Scale* (CCNES, Fabes, Eisenberg & Bernzweig, 1990; in Melo, 2005).

Este instrumento (Anexo A) é uma escala de auto-relato, constituído por 12 situações do quotidiano das crianças, cujo objectivo é o de avaliar, através de uma escala de Likert de sete pontos, a frequência com que os pais respondem à criança quando esta exprime uma emoção negativa (ex: ... “se a minha criança perde alguma coisa de que gosta muito e reage a chorar eu” ...).

É constituído por 6 sub-escalas de reacções parentais à expressão emocional negativa da criança: *reacções centradas no problema* (ajudam a criança a lidar com as emoções centrando-se no que as despoletou) *reacções centradas nas emoções* (procuram ajudar a criança a encontrar formas para lidar com o que está a sentir); *reacções de encorajamento expressivo* (comportamentos parentais de encorajamento da expressão emocional negativa da criança); *reacções de minimização* (desvalorização da reacção emocional da criança ou do problema que a despoletou e que favorecem a restrição da expressão emocional da criança); *reacções punitivas* (punição verbal ou física da criança pela expressão de uma emoção com o objectivo de a reprimir); *reacções perturbadas* (desconforto e perturbação dos próprios pais perante a expressão de emoções negativas por parte da sua criança).

A aferição da versão reduzida deste instrumento para a população portuguesa foi testada por Melo (Melo, 2005), e compreende 8 das 12 situações originais da avaliação da resposta parental a emoções relacionadas com a raiva/frustração, tristeza, ansiedade, medo, humilhação e vergonha, num total de 47 itens.

Para efeitos de análise de resultados, a avaliação das respostas parentais às emoções negativas da criança foi agrupada em 2 factores: *escala de reacções construtivas* (que é calculada através da média das respostas nos itens de reacções centradas no problema, reacções centradas nas emoções e nas reacções de encorajamento expressivo), e *escala de reacções negativas* (que é calculada através da média das respostas nos itens de reacções perturbadas; reacções punitivas e reacções de minimização).

### Estratégias Parentais face às Emoções Positivas da Criança

Para avaliar as reacções parentais à expressão de emoções positivas dos filhos foi pedido aos pais que preenchessem o *Questionário de Coping com Emoções Positivas* (QCEP-P, Melo, Moreira e Soares, 2004). Este instrumento (Anexo B) foi construído a partir de um modelo teórico de 5 reacções parentais distintas à expressão de emoções positivas por parte da criança, tendo sido validado para a população portuguesa no estudo efectuado por Melo (Melo, 2005).

É constituído por 5 vinhetas que apresentam aos pais situações hipotéticas em que a criança expressa uma emoção positiva (ex: ... “Você está a sair de casa e está atrasado. De surpresa a sua criança chega à sua beira, abraça-o, e diz-lhe que gosta muito de si. O que faz?” ...), sendo-lhes pedido que avaliem a frequência com que respondem à criança, segundo cinco estilos/categorias diferentes de resposta, numa escala de Likert de 7 pontos.

Estas cinco categorias de resposta dividem-se em: *respostas repressivas/inibidoras* (reflectem comportamentos parentais de minimização, troça ou punição perante a expressão de uma emoção positiva por parte da criança); *respostas perturbadas/indiferentes* (reflectem um desconforto ou perturbação dos pais perante as emoções positivas da criança, podendo-se traduzir em tentativas parentais para ignorar ou não responder à criança); *respostas orientadoras instrumentais/externas* (tentativa, por parte das figuras paternas, em lidar com a emoção da criança de uma forma instrumental, utilizando recursos externos tais como recompensas ou compensações materiais, mas que não a capacitam a lidar de forma autónoma e adaptativa com as suas

emoções); *respostas empáticas/missivas* (não fornecem nenhum tipo de orientação nem estabelecem limites, traduzindo-se apenas por um comportamento empático mas permissivo); *respostas orientadoras/capacitadoras* (as figuras parentais reconhecem as emoções da criança, são capazes de a orientar e guiar o processo de regulação das suas emoções, capacitando-a a desenvolver respostas adaptativas, quer sejam orientadas para as soluções, quer para as emoções).

Para efeitos de análise de resultados, estas 5 sub-categorias de respostas foram depois agrupadas em 3 factores: *respostas orientadoras/capacitadoras*; *respostas negativas* (que incluem as respostas repressivas/inibidoras e as respostas indiferentes/perturbadas); e *respostas orientadoras externas /instrumentais*.

A cada uma das 5 vinhetas apresentadas corresponde uma emoção distinta (amor/ternura, orgulho, entusiasmo/expectativa, alegria e interesse/curiosidade) num total de 20 itens.

### Avaliação das Competências Sociais e Interpessoais da Criança

#### *Escala de Competência Social e de Avaliação do Comportamento (SCBE)*

Um dos instrumentos utilizados para avaliar as competências sociais da criança foi a versão reduzida traduzida do *Social Competence and Behavior Evaluation*, para crianças entre os 3 e os 6 anos (SCBE-30, LaFraniere e Dumas, 1998; in Veríssimo, 2001), preenchida pelas educadoras e pelos progenitores (Anexo C).

A SBCE-30 é uma escala de 80 itens, avaliados por uma escala de Likert de 7 pontos, desenvolvida para avaliar padrões de competência social, expressão e regulação emocional e dificuldades de adaptação em crianças entre os 3 e os 6 anos.

Este questionário é composto por 8 escalas que oscilam entre itens positivos (competências) e itens negativos (problemas emocionais ou de comportamento), que abrangem um vasto número de comportamentos que se podem observar em contexto pré-escolar.

A versão reduzida utilizada neste trabalho, validada por LaFranière e Dumas (1998) comporta 30 itens em vez dos 80 originalmente propostos e foi criada de modo a avaliar a qualidade afectiva do relacionamento da criança com os professores e os pares, tendo como principais objectivos: promover uma descrição standartizada dos afectos e do comportamento num contexto que seja seguro, válido e útil para os professores do pré-escolar; ser um instrumento de projecção eficiente que diferencie diferentes tipos de problemas comportamentais e emocionais e permitir uma avaliação apropriada do desenvolvimento de uma adaptação social positiva ou competência da criança;

Nesta forma reduzida e para a análise de resultados, os itens foram agrupados em 3 sub-escalas: *escala de Zanga-Agressão*, em que os itens que a compreendem se prendem com a zanga, agressividade, egoísmo e comportamentos de oposição, e que pode ser preditiva de problemas de comportamento ou de sintomas de externalização ; *escala de Competência Social*, que inclui os comportamentos ajustados, flexíveis, emocionalmente maduros e um padrão de adaptação social; e uma *escala de Ansiedade-Afastamento*, que comporta os itens que descrevem comportamentos de ansiedade, depressivos, isolados e excessivamente dependentes, próximos de uma desordem afectiva e comportamentos de internalização.

#### *Escala de Competência Interpessoal – (ICS-T)*

Para avaliar as competências interpessoais da criança utilizou-se uma versão traduzida do *Interpersonal Competence Scale* (ICS-T, Cairns e col.,1995; in Veríssimo, 2001), que permite uma avaliação do desenvolvimento social de crianças e adolescentes pelos adultos (Anexo D).

Embora este instrumento tenha sido criada para responder às necessidades distintas das investigações longitudinais, acabou por se tornar num instrumento útil de investigação em breves avaliações de comportamentos sociais (Cairns e col.,1995).

É composto por 18 itens, sendo cada item unidimensional, cotado numa escala bipolar de 7 pontos. São colocadas 7 pequenas caixas em intervalos equidistantes numa linha horizontal que definem as várias hipóteses de resposta. É pedido aos educadores e progenitores que indiquem a caixa que melhor descreve o comportamento da criança em relação a cada item. Como forma de tentar controlar respostas de favorecimento, os

extremos são invertidos de modo a que as hipóteses mais socialmente desejáveis (quando passíveis de serem identificadas) possam ocorrer tanto nos extremos direito como no esquerdo dos itens.

Cada item representa uma dimensão única, cotada numa escala de 1 a 7, sendo que quanto maior for a pontuação da criança num dado item, mais esse comportamento é característico da criança. Os itens são agrupados em 5 sub-escalas que medem a agressividade, a popularidade, os conhecimentos académicos, os comportamentos sociais, as competências desportivas, a beleza e a tendência para ganhar em jogos, desportos, etc. O SC final (valor calculado de competência interpessoal) é calculado através da média da pontuação das 5 sub-escalas, sendo a sub-escala relativa à agressividade invertida. A pontuação final da SC varia entre 1 a 7, sendo que o 7 corresponde ao maior nível de SC e o 1 ao menor.

Como se pode observar, esta escala para além de avaliar competências sociais e cognitivas na criança, pode também ser utilizada para avaliar comportamentos actuais e prever de forma eficaz o futuro ajustamento social da criança.

Os dois últimos instrumentos apresentados (SCBE-30 e ICS-T) foram validados para a população portuguesa (Veríssimo, 2001) embora ainda não tenham sido publicados os seus estudos.

### Procedimento

Foi feito um primeiro contacto com as escolas através dos(a) directores dos estabelecimentos, presencialmente e por carta. Depois da autorização destes, foram contactadas as respectivas coordenadoras pedagógicas, e por fim as educadoras da sala da pré-primária.

Após o consentimento unânime de todas as pessoas atrás referidas, os pais foram convidados a participar neste estudo através das educadoras, pelo envio de uma carta dos investigadores, onde se apresentavam e explicavam sucintamente quais os objectivos do estudo em questão. No final dessa folha havia um destacável para que o encarregado de

educação pudesse manifestar o seu consentimento ou não à participação no estudo, que tinha de ser assinado e devolvido.

Juntamente com o envio dessa carta receberam também um protocolo de avaliação, em conjuntos separados para o pai e para mãe, composto pelos seguintes instrumentos:

- Ficha demográfica (em que eram pedidos a data de nascimento da criança, e a idade, habilitações literárias e profissão dos progenitores);
- Uma versão portuguesa reduzida do *Coping with Children's Negative Emotions Scale* (CCNES, Fabes, Eisenberg & Bernzweig, 1990; in Melo, 2005);
- *Questionário de Coping com as Emoções Positivas-Pais* (QCEP, Melo, Moreira e Soares, 2004; in Melo, 2005);
- Escala de Competência Social e de Avaliação do Comportamento (versão reduzida traduzida do *Social Competence and Behavior Evaluation SCBE-30*, Lafraniere e Dumas, 1998; in Veríssimo, 2001);
- Escala de Competências Interpessoais (versão traduzida da *Interpersonal Competence Scale* (ICS-T, Cairns, Leung, Gest e Cairns, 1995; in Veríssimo, 2001).

A ordem de passagem dos questionários enviados ao pai e à mãe foi alterada, de forma aleatória, numa tentativa de minimizar os possíveis enviesamentos relacionados com a ordenação dos instrumentos.

Os questionários preenchidos pelos pais eram devolvidos à educadora da sala em envelope fechado. Após a recepção do envelope por parte dos pais, a educadora da sala preenchia em relação à respectiva criança os seguintes instrumentos: uma versão reduzida da *Escala de Competências Sociais e Avaliação do Comportamento Social*, (SCBE-30) e a *Escala de Competências Interpessoais* (ICS-T).

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir da recolha de dados, através dos instrumentos utilizados, foi efectuado o tratamento estatístico das informações recolhidas, apresentando de seguida os resultados obtidos e a análise quantitativa e qualitativa dos mesmos.

Para uma análise mais eficaz, apenas iremos salientar os resultados a nível estatístico obtidos neste estudo.

### Reacções Parentais à Expressão de Emoções Negativas da Criança

Em relação ao *Coping with Children's Negative Emotions Scale* (CCNES), foram analisadas as correlações entre as sub-escalas de reacções construtivas e negativas maternas e paternas, não se tendo verificado associações significativas (Tabela 1 em anexo).

### Reacções parentais face ao agrupamento de emoções negativas expressa pela criança

Em relação ao *Questionário de Coping Com Emoções Positivas –Pais* (QCEP), foram também analisadas as correlações entre as reacções parentais construtivas e negativas para cada uma das emoções que englobam este instrumento, sendo as situações 1 e 2 utilizadas para calcular reacções parentais face à raiva/frustração, a situação 3 para a tristeza, as situações 4, 5 e 6 para a ansiedade/medo e as situações 7, 8 e 9 para as emoções sociais negativas (humilhação/vergonha em contexto de pares), não se tendo verificado nenhuma associação significativa (Tabela 2 em anexo).

### Respostas parentais à expressão de emoções positivas da criança

Em relação ao *Questionário de Coping Com Emoções Positivas – Pais (QCEP)*, foram analisadas as correlações em relação às respostas maternas e paternas face às 3 sub-escalas (respostas orientadoras/capacitadoras, respostas orientadoras externas/instrumentais e respostas negativas).

Verificou-se uma associação positiva entre as respostas maternas e paternas na sub-escala de respostas negativas ( $r=0.44$   $p<0.05$ ), o que indica que mãe e pai estão de acordo nas respostas negativas que dão aos seus filhos quando estes expressam uma dada emoção positiva (Tabela 3 em anexo).

### Reacções parentais face ao agrupamento de emoções positivas

Foram também correlacionadas as respostas maternas e paternas para cada situação abordada neste questionário, em relação a diferentes agrupamentos de emoções positivas, referindo-se a situação 1 ao amor/ternura, a situação 2 ao orgulho, 3 e 4 ao entusiasmo/alegria (expectativa positiva) e a situação 5 ao interesse/curiosidade (tabela 4 em anexo).

Verificou-se a existência de uma associação positiva entre as respostas orientadoras/capacitadoras face à emoção orgulho, ( $r=0.37$ ,  $p<0.059$ ).

Este resultado indica que mãe e pai concordam na forma como devem reagir a esta emoção específica, reconhecendo-a e aceitando a sua expressão por parte da criança, capacitando-a desta forma a desenvolver uma resposta adaptativa, quer seja orientada para as soluções, quer para as emoções.

### Estratégias Parentais às Emoções Negativas e Avaliação de Competências Sociais e Interpessoais da Criança

Foram correlacionadas as reacções parentais ao agrupamento de emoções negativas expressas pela criança e os resultados das avaliações das competências sociais e interpessoais desta, relatados por ambos os progenitores e as educadoras.

No que diz respeito às correlações entre reacções maternas e avaliações das competências sociais e interpessoais da criança, não se encontraram associações significativas (Tabela 5 em anexo).

Em relação aos pais, (Tabela 6 em anexo), verificou-se a presença de uma associação positiva, indicadora de que reacções negativas às emoções de humilhação/vergonha, estão associadas a relatos de comportamentos mais agressivos, zangados, egoístas e de oposição ( $r= 0.41$ ,  $p<0.05$ ).

Face às associações negativas presentes, podemos verificar que os pais que reagem de forma negativa às expressões de tristeza e de ansiedade/medo respectivamente, avaliam as suas crianças em termos sociais ( $r=-0.37$ ,  $p<0.05$ ) e interpessoais ( $r=-0.45$ ,  $p<0.05$ ) como pouco competentes.

Por outro lado, relatos de reacções construtivas às expressões de ansiedade/medo ( $r=-0.37$ ,  $p<0.05$ ) e humilhação/vergonha ( $r=-0.39$ ,  $p<0.05$ ) estão associados a poucos relatos de comportamentos ansiosos, depressivos ou inibidos .

No que diz respeito às estratégias parentais face ao conjunto de emoções negativas expressas pela criança e as avaliações das suas competências sociais e interpessoais relatadas pelas educadoras, não se verificaram associações significativas (Tabelas 7 e 8 em anexo).

#### Estratégias Parentais às Emoções Positivas e Avaliação de Competências Sociais e Interpessoais da Criança

Foram também analisadas as correlações presentes para as reacções parentais ao agrupamento de emoções positivas expressas pela criança e os resultados das avaliações das competências sociais e interpessoais desta, relatados por ambos os progenitores e pelas educadoras.

#### *Avaliações Maternas*

No que diz respeito aos relatos maternos (tabela 9 em anexo), verificou-se que as respostas negativas à emoção amor/ternura ( $r=0.36$ ,  $p<0.05$ ) as respostas orientadoras externas/instrumentais à expressão emocional de orgulho ( $r=0.41$ ,  $p<0.05$ ), estão associadas de forma positiva à forma como as mães avaliam as competências sociais da criança, sendo este resultado sugestivo de que as mães, mesmo respondendo de forma

negativa ou recorrendo a recompensas externas às expressões emocionais positivas da criança, ainda assim tendem a avaliá-las como socialmente competentes.

### *Avaliações Paternas*

No que concerne aos relatos paternos (tabela 10 em anexo), face à forma como reagem às emoções positivas da criança e as suas avaliações das competências sociais e interpessoais, foi encontrada uma associação negativa entre a competência social da criança e respostas orientadoras externas/instrumentais às emoções de amor/ternura ( $r=0.37$ ,  $p<0.05$ ), ou seja, quanto mais os pais reagem a estas emoções recorrendo a recompensas ou compensações materiais, menor é a sua avaliação das competências sociais da criança.

Verificou-se também que respostas orientadoras/capacitadoras a estas emoções se apresentam associadas de forma negativa à escala de ansiedade/afastamento ( $r=0.68$ ,  $p<0.01$ ), ou seja, reacções encorajadoras a esta expressão emocional estão associados a baixos relatos de comportamentos inibidos, deprimidos ou ansiosos.

Ainda face as estas emoções, as respostas orientadoras externas/instrumentais apresentaram-se positivamente associadas com a escala de ansiedade/afastamento ( $r=0.39$ ,  $p<0.05$ ), ou seja, pais que lidam com a demonstração afectiva de amor/ternura de uma forma mais instrumental relatam que as suas crianças exibem mais comportamentos ansiosos, inibidos e excessivamente dependentes.

Importa ainda referir a presença de uma associação negativa entre as respostas negativas à emoção orgulho e a escala de competências sociais da criança, indicadora de que respostas negativas a esta expressão emocional podem influenciar de forma negativa as suas avaliações no que concerne à avaliação da competência social na criança ( $r=0.45$ ,  $p<0.05$ ). Dada a associação negativa entre estas variáveis, estes resultados vêm reforçar a ideia de que as estratégias parentais negativas às emoções dos filhos são preditivas de baixa competência social (Coie e Dodge, 1998; Eisenberg e Fabes, 1998; Laile, Carlo, Torquai e Ontai, 2004).

### *Respostas Maternas e Avaliações das Educadoras*

Face às correlações encontradas entre as respostas maternas às emoções positivas e as avaliações relatadas pelas educadoras, (tabela 11 em anexo), apenas as respostas negativas à expressão emocional de orgulho aparecem associadas de forma positiva com a escala de competências interpessoais na criança ( $r=0.38$ ,  $p<0.05$ ), ou seja, ainda que as mães reajam de forma negativa à expressão desta emoção, isso não se reflecte negativamente na forma como as educadoras avaliam as crianças em termos sociais e cognitivos.

### *Respostas Paternas e Avaliações das Educadoras*

Face às correlações encontradas entre as respostas paternas às emoções positivas e as avaliações relatadas pelas educadoras, (tabela 12 em anexo), podemos constatar que as respostas orientadoras/capacitadoras às expressões emocionais de interesse/curiosidade se apresentam negativamente associadas com as avaliações de competências sociais feitas pela educadora ( $-0.36$ ,  $p<0.05$ ), ou seja, existe uma associação entre respostas paternas construtivas a esta expressão emocional e relatos por parte das educadoras de baixas competências sociais na criança.

Esta associação pode ser justificada pelo facto de estas emoções específicas implicarem uma maior activação comportamental e comportamentos de exploração por parte da criança, podendo este excesso de actividade ser interpretado de forma mais negativa pela educadora.

Salientamos também que respostas negativas à expressão emocional de amor/ternura se apresentam negativamente associadas com a avaliação de competências interpessoais feita pela educadora ( $r=-0.58$ ,  $p<0.05$ ), isto é, reacções negativas paternas a esta expressão emocional estão associadas a dificuldades de competências interpessoais, pelo menos do ponto de vista das educadoras.

Correlações entre avaliações maternas, paternas e das educadoras às competências sociais e interpessoais da criança

Foram correlacionados os valores médios obtidos para cada escala de avaliação de competências sociais e interpessoais da criança.

**Tabela 13.** Correlações obtidas para as avaliações entre mães e educadoras.

		Educadora			
		1.	2.	3.	4.
Mãe	1.E. Zanga/Agressividade	<b>0.42*</b>			
	2.E. Competência Social		0.01		
	3. E. Ansiedade/Afastamento			<b>0.51**</b>	
	4.Competência Interpessoal				-0.14

\*p<0.05

\*\*p<0.01

Como se pode verificar pela tabela 13, estão presentes associações positivas nas escalas de zanga/agressividade e ansiedade/afastamento, ou seja, mães e educadoras estão de acordo na forma como avaliam as crianças face a comportamentos mais agressivos, de oposição ou zanga, e a comportamentos mais inibidos, depressivos ou de isolamento social.

**Tabela 14.** Correlações obtidas para as avaliações entre pais e educadoras.

		Educadora			
		1.	2.	3.	4.
Pai	1.E. Zanga/Agressividade	0.24			
	2.E. Competência Social		-0.05		
	3.E. Ansiedade/Afastamento			<b>0.41*</b>	
	4.Competência Interpessoal				<b>0.51**</b>

\*p<0.05

\*\*p<0.01

Como podemos verificar na tabela 14, existem associações positivas entre relatos paternos e relatos das educadoras nas escalas de ansiedade/afastamento e na escala de competências interpessoais.

**Tabela 15.** Correlações obtidas para as avaliações entre mães e pais.

		Pai			
		1.	2.	3.	4.
Mãe	1.E. Zanga/Agressividade	0.25			
	2.E. Competência Social		<b>0.43*</b>		
	3.E. Ansiedade/Afastamento			0.24	
	4.Competência Interpessoal				0.30

\* $p < 0.05$

Os dados apresentado na tabela 15 são indicativos da associação presente entre os progenitores da forma como avaliam as competências sociais da criança.

### Reacções Parentais à Expressão Emocional em Função do Género

#### *Coping with Children's Negative Emotion Scale (CCNES)*

No que diz respeito às reacções parentais face às emoções negativas da criança, tendo em conta a variável género, foram encontradas diferenças significativas nas reacções negativas dos progenitores do sexo masculino às emoções negativas, nomeadamente nas reacções de minimização ( $F(1,28) = 7.66, p < 0.01$ ), sendo a média para as raparigas mais elevada ( $M = 3.80$ ) do que para os rapazes ( $M = 2.27$ ), e nas reacções negativas face à emoção ansiedade/medo ( $F(1,28) = 4.72, p < 0.05$ ), sendo uma vez mais a média para as raparigas mais elevada ( $M = 2.57$ ) do que para os rapazes ( $M = 1.94$ ).

Estes resultados indicam que os pais tendem a minimizar as mais as emoções negativas expressas pelas filhas, e que reagem de forma mais negativas às emoções de ansiedade/medo com as filhas.

*Questionário de Coping com Emoções Positivas (QCEP)*

Em relação à forma como os progenitores reagem às emoções positivas dos filhos em função do género, foram encontradas diferenças significativas nos progenitores do sexo masculino, nomeadamente nas sub-escala de respostas negativas ( $F(1,28) = 6.11, p < 0.05$ ), sendo a média mais elevada para as raparigas ( $M = 2.14$ ) do que para os rapazes ( $M = 1.51$ ) e nas respostas negativas face à emoção entusiasmo/alegria ( $F(1,28) = 4.85, p < 0.05$ ), sendo uma vez mais a média mais elevada para as raparigas ( $M = 2.63$ ) do que para os rapazes ( $M = 1.73$ ).

Estes resultados indicam que os pais tendem a dar mais respostas negativas face às emoções positivas às filhas, e que respondem de forma mais negativa às filhas perante a expressão emocional de entusiasmo/alegria.

Não foram encontradas diferenças significativas nem para a *Escala de Avaliação de Competências Sociais e do Comportamento* nem para a *Escala de Competências Interpessoais*.

## DISCUSSÃO

Passamos agora à discussão dos resultados acima descritos, analisando individualmente os resultados obtidos para cada objectivo proposto no início deste trabalho:

Face à ausência de correlações encontradas nas reacções parentais às emoções negativas da criança e às duas únicas presentes face às emoções positivas, podemos constatar que a hipótese levantada relativa a esta questão é muito pouco significativa.

Este resultado pode ser justificado pela reduzida dimensão da amostra, mas também é importante não esquecer a importância das diferenças individuais, uma vez que qualquer comportamento social relacionado com a emoção é influenciado pelas características individuais da criança (temperamento), pelas características parentais, pelas características da cultura em que a família se insere e pelo próprio contexto em que dado comportamento ocorre.

É provável que esta amostra de pais tenha representações diferentes do que cada emoção específica desperta em si, em função sua experiência, e que essa variável tenha tido mais influência na forma como avaliaram as suas reacções às expressões emocionais dos filhos.

Foi possível confirmar a segunda hipótese levantada neste estudo, que se prendia com a presença de associações entre as estratégias parentais às expressões emocionais e as competências sociais e interpessoais da criança, embora não tenha sido encontrado um padrão coerente face a essas associações.

Tal como referido anteriormente, respostas negativas parentais à expressão emocional de orgulho não influenciaram de forma negativa relatos de competências interpessoais da criança, no entanto, as mesmas respostas à expressão emocional de amor/ternura apresentaram-se associadas de forma negativa à avaliação dessas mesmas competências relatadas pelas educadoras. Por outro lado, respostas construtivas às expressões emocionais de interesse/curiosidade surgiram associadas a baixos relatos de competências interpessoais, pelo menos de ponto de vista das educadoras.

Em relação às avaliações relatadas pelos pais, as respostas negativas às expressões emocionais de amor/ternura surgiram associadas de forma positiva a competências sociais na criança e o mesmo tipo de resposta face ao orgulho associou-se de forma negativa. As respostas externas/instrumentais, quando referentes ao orgulho correlacionaram-se positivamente com as competências sociais, mas face às emoções de amor/ternura apresentaram associações negativas.

Estes resultados confirmam a necessidade de se aprofundar de forma mais detalhada esta questão, levantando a hipótese de que as reacções parentais às expressões emocionais dos filhos poderão ser condicionadas pelo tipo de emoção exibido pela criança.

Relativamente ao terceiro objectivo deste trabalho, verificou-se que os progenitores e as educadoras estão de acordo na forma como avaliam as competências sociais e interpessoais da criança, o que vem reforçar a ideia acima exposta sobre a relação existente entre o tipo de emoção exprimido pela criança e as reacções parentais.

Face ao último objectivo proposto neste trabalho, que se prende com as diferenças significativas encontradas face à variável género, estes resultados não são concordantes com os encontrados noutros estudos (Melo 2005; Eisenberg, Fabes, e Murphy, 1996) uma vez que foram as reacções negativas paternas às emoções negativas e positivas que apresentaram diferenças significativas, e para além disso, as médias foram mais elevadas em relação às raparigas.

Perante o facto de as diferenças significativas em termos de reacções às emoções dos filhos apenas terem surgido em relação aos pais, podemos talvez interpretar estes resultados como um sinal de que os estereótipos de género estejam a sofrer alterações, face ao novo papel que a figura paterna tem vindo a adquirir, uma vez que desde a conceptualização dada por Parsons e Bales (1955; in McElwain, Halberstadt, e Volling, 2007), do pai como o líder instrumental da família, que assegurava os recursos materiais e o estatuto social, e a mãe como a líder da expressividade, que assegurava o apoio e a educação, ocorreram drásticas mudanças na nossa sociedade, quer em termos demográficos quer sociais, que tiveram como consequências diversos papéis familiares tanto para o homem como para a mulher. O pai tornou-se mais presente e disponível para os filhos e começou a envolver-se mais em interacções positivas, participando de forma activa na sua educação.

Face ao facto de os pais reagirem de forma mais negativas às emoções das filhas, podemos talvez interpretar estes resultados à luz da explicação encontrada por Shiels (1995) de que as raparigas necessitam ser encorajadas a exprimir níveis moderados emocionais para aprenderem a regular as suas emoções e a evitar uma excessiva reacção emocional.

Por outro lado, em relação às reacções paternas às emoções positivas, o facto de os pais reagirem de forma mais negativa à expressão de entusiasmo/alegria, vai ao encontro da hipótese e dos resultados encontrados no estudo de Melo (2005), de que este tipo de emoção poderá desencadear mais respostas negativas uma vez que implica uma maior activação comportamental por parte da criança.

Para finalizar, podemos então concluir que estes resultados confirmam a ideia base deste trabalho, de que as estratégias parentais às expressões emocionais da criança estão associadas ao seu desenvolvimento de competências sociais e interpessoais.

Será interessante para trabalhos futuros, aprofundar os resultados obtidos das reacções parentais a cada emoção específica, uma vez que no presente trabalho, devido às poucas correlações presentes, ficou pouco claro quais as emoções que despertam reacções parentais mais construtivas ou negativas.

Por outro lado, é importante não esquecer o tamanho reduzido desta amostra e o seu nível sócio-económico. Teria sido interessante ter-se recolhido uma amostra de um nível sócio-económico mais baixo e comparar os resultados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abe, J.A., & Izard, C.E. (1999). A longitudinal study of emotion expression and personality development. *Journal of personality and social psychology*, 77(3), 566-577.
- Adams, S.; Kuebli, J.; Boyle, P.A.; & Fivush, R. (1995). Gender differences in parent-child conversations about past emotions: A longitudinal investigation. *Sex Roles*, 33(5/6), 309-322.
- Ashiabi, G.S. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Journal*, 28(2), 79-84.
- Bridges, L.J., Denham, S.A., & Ganiban, J.M. (2004). Definitional Issues in Emotion Regulation Research. *Child Development*, 75(2), 340-345.
- Brody, G.H.; Ge, X. & Conger, R. (2001). The influence of neighborhood disadvantage, collective socialization, and parenting on African American children's affiliation with deviant peers. *Child Development*, 72(4), 1231-1246.
- Cairns, R.B.; Leung, M.; Gest, S.D.; & Cairns, B.D. (1995). A brief method for assessing social development: Structure, reliability, stability, and developmental validity of the interpersonal competence scale. *Behav. Res. Ther.*33(6), 725-736.
- Carson, J.L. & Parke, R.D. (1996). Reciprocal negative affect in parent-child interactions and children's peer competency. *Child Development*, 67(5), 2217-2226.
- Cassidy, J.; Parke, R.D.; Butkovsky, L.; & Braungart, J.M.(1992). Family peer connections: The rules of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*, 63(3), 603-618.
- Cervantes, C.A., & Callanan, M.A. (1998). Labels and Explanations in Mother-Child emotion Talk. Age and Gender Differentiation. *Developmental Psychology*, 34(1), 88-89.
- Chaplin, T.M., Cole, P.M., & Zahn-Waxler, C.(2005). Parental socialization of emotion expression: Gender differences and relations to child adjustment. *Emotion*, 5(1), 80-88.
- Cicchetti, D., Ganiban, J. & Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. In J. Garber & K.A. Dodge, *The development of emotion regulation and dysregulation*. New York: Cambridge University Press.
- Coie, J.& Dodge, K.(1998). Agression and antisocial development. In W. Damon,(Series Ed.), & N. Eisenberg (Vol.Ed.), *Handbook of child psychology*; Vol.3. Social, emotional and personality development (5<sup>th</sup>ed).New-York: Wiley.
- Cole, P.M., Teti, L.O., & Zahn-Waxler, C. (2003). Mutual emotion regulation and the stability of conduct problems between preschool and early school age. *Development and Psychopathology*, 15, 1-18.

- Davis, T.L. (1995). Gender differences in masking negative emotions: Ability or motivation? *Developmental Psychology, Vol 31(4)*, 660-667.
- Davies, P.T & Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin, 116(3)*, 387-411.
- Denham, S. (1997). "When I have a bad dream, mommy holds me": preschoolers' conception of emotions, parental socialization, and emotional competence. *International Journal of Behavioral Development, 20(2)*, 301-318.
- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. Newyork: Guilford.
- Denham, S.A. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain & Behavior, XI(1)*, 1-48.
- Denham, S.A.; Cook, M. & Zoller, D. (1992). "Baby looks very sad": Implications of conversations about feelings between mother and preschooler. *British Journal of Developmental Psychology, 10*, 301-315.
- Denham, S.A., & Grout, L. (1993). Socialization of emotion: Pathway to preschoolers' emotional and social competence. *Journal of Nonverbal Behavior, 17*, 205-227.
- Denham, S.A.; Mitchell-Copeland, J.; Strandberg, K.; Auerbach, S.; & Blair, K.(1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion, 21(1)*, 65-86.
- Denham, S.A.; Workman, E.; Cole, P.M.; Weissbrod, C.; Kendziora, K.T.; & Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression. *Development and Psychopathology, 12*, 23-45.
- Denham, S.; Zoller, D.; Couchoud, E.(1994). Socialization of Preschoolers' Emotion Understanding. *Developmental Psychology, 30(6)*, 928-936.
- Derryberry, D. & Rothbart, M.K. (1988). Arousel, affect, and attention as components of temperament. *Journal of Personality and Social Psychology, 55(6)*, 958-966.
- DiPietro, J.A.; Hodgson, D.M., & Costigan, K.A. (1996). Fetal neurobehavioral development. *Child Development, 67(5)*, 2553-2567.
- Dunn, J.; Bretherton, I. & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology, 23(1)*, 132-139.
- Dunn, J.; Brown, J. and Beardsall, L.(1991). Family Talk About Feeling States and Children's Later Understanding of Others' Emotions. *Developmental Psychology, 27(3)*, 448-455.
- Dunn, J. & Hughes, C. (1998). Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognition and Emotion, 12(2)*, 171-190.

- Eisenberg, N.; Cumberland, A. & Spinard, T.L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinard, T.L., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Reiser, M., Murphy, B.C., Losoya, S.H., & Guthrie, I.K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72(4), 1112-1134.
- Eisenberg, N. & Fabes, R.A. (1994). Mother's reactions to children's negative emotions: Relations to children's temperament and anger behaviour. *Merril-Palmer Quarterly*, 40(1), 138-156.
- Eisenberg, N. & Fabes, R.A. (1998). Prosocial Development In W. Damon, (Series Ed.), & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology*; Vol.3. Social, emotional and personality development (5<sup>th</sup> ed). New-York: Wiley.
- Eisenberg, N.; Fabes, R.A.; Bernzweig, J.; Karbon, M.; Poulin, R.; & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development*, Vol 64(5), 1418-1438.
- Eisenberg, N.; Fabes, R.A.; Guthrie, I.K. & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136-157
- Eisenberg, N.; Fabes, R.A.; & Murphy, B.C. (1996). Parent's reactions to children's negative emotions: relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67(5), 2227-2247.
- Eisenberg, N.; Fabes, R.A.; Murphy, B.; Karbon, M; Smith, M; & Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 32(2), 195-209.
- Eisenberg, N.; Fabes, R.A.; Schaller, M.; Carlo, G.; & Miller, P.A. (1991). The relations of parental characteristics and practices to children's vicarious responding. *Child Development*, 32(6), 1393-1408.
- Eisenberg, N.; Gershoff, E.T.; Fabes, R.A.; Shepard, S.A.; Cumberland, A.J.; Losoya, S.H.; Guthrie, I.K.; & Murphy, B.C. (2001). Mothers' emotional expressivity and children's behaviour problems and social competence: Mediation through children's regulation. *Development Psychology*, 37(4), 475-490.
- Eisenberg, N; Liew, J.; & Pidada, S. (2001). The relations of parental emotional expressivity with the quality of Indonesian children's social functioning. *Emotion*, 1(2), 116-136.
- Eisenberg, N. & Spinard, T.L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2) 138-156.

- Eisenberg, N.; Valiente, C.; Morris, A.S.; Fabes, R.A.; Cumberland, A.; Reiser, M.; Gershoff, E.T.; Shepard, S.A.; & Losoya, S. (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of socioemotional functioning. *Development Psychology, 39*(1), 3-19.
- Fabes, R.A.; Eisenberg, N.; Karbon, M; Bernzweig, J.; Speer, A.L.; & Carlo, G. (1994). Socialization of children's vicarious emotional responding and prosocial behaviour. Relations with mother's perceptions of children's emotional reactivity. *Developmental Psychology, 30*(1), 44-55.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 116*(3), 429-456.
- Fivush, R. (1989). Exploring sex differences in the emotional content of mother child conversations about the past. *Sex roles, 20*(11/12), 675-691.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The Broaden-and-Build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*(3), 218-226.
- Garber, J., & Dodge, K.A. (Eds.) (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation*. New-York: Cambridge University Press.
- Garner, P.W. (1996). The relations of emotional role taking, affective/moral attributions, and emotional display rule knowledge to low-income school-age children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 17*(1), 19-36.
- Garner, P.W.; Jones, D.C., & Miner, J.L. (1996). Social competence among low-incomes preschoolers: emotion socialization practices and social cognitive correlates. *Child Development, 65*, 1406-1419.
- Greenberg, M.T.; Lengua, L.J.; Coie, J.D.; Pinderhughes, E.E.; Bierman, K.; Dodge, K.A.; Lochan, J.E., & MacMahon, R.J. (1999). Predicting developmental outcomes at school entry using a multiple-risk model: Four American communities. *Developmental Psychology, 35*(2), 403-417.
- Gottman, J.M. & DeClaire, J. (1999). *A inteligência emocional da educação*. Lisboa: Pergaminho.
- 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.
- Henricsson, L. & Rydell, A.(2006). Children with behaviour problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development, 15*, 347-366.
- Hoglund, W.L.& Leadbeater, B.J.(2004). The effects of family, school, and classroom ecologies on changes in children's social competence and emotional and behavioral problems in first grade. *Developmental Psychology, 40*(4), 533-544.

- Horn, W.F. & Packard, T. (1985). Early identification of learning problems: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 77(5), 597-607
- Hubbard, J.A. & Coie, J.D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(1), 1-20. Special issue: Children's emotions and social competence.
- Hyde, J.S. & Linn, M.C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104(1), 53-69.
- Isley, S.L.; O'Neil, R.; Clatfelter, D.; & Parke, R.D. (1999). Parent and child expressed affect and children's social competence: Modeling direct and indirect pathways. *Developmental Psychology*, Vol 35(2), 547-560.
- Izard, C.E. & Ackerman, B.P. (2004). Motivational, organization and regulatory functions of discrete emotions. In M.Lewis & J.M. Haviland-Jones (Eds). *Handbook of emotions*. 2<sup>a</sup> ed. (pp.253-264). New-York: The Guildford Press.
- Izard, C.E. & Dougherty, L.M. (1982). Two complementary systems for measuring facial expressions in infants and children. In C.E. Izard (Eds). *Measuring emotions in infants and children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson-Laird, P.N. & Oatley, K. (2004). Cognitive and social constructions in emotions. In M.Lewis & J.M. Haviland-Jones (Eds). *Handbook of emotions*. 2<sup>a</sup> ed. (pp.458-475). New-York: The Guildford Press.
- Keltner, D.; Moffitt, T.E. & Stouthamer-Loeber, M. (1995). Facial expressions of emotion and psychopathology in adolescent boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 104(4), 644-652.
- Kliewer, W.; Fearnow, M.D.; Miller, P.A. (1996). Coping socialization in middle childhood: Tests of maternal and paternal influences. *Child Development*, 67(5), 2339-2357.
- Kochenderfer, B.J., & Ladd, G.W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67(4), 1305-1317.
- Krueger, R.F.; Caspi, A.; Moffitt, T.E.; White, J. & Stouthamer-Loeber, M. (1996). Delay of gratification, psychopathology, and personality: Is low self-control specific to externalizing problems? *Journal of Personality*, 64(1), 107-129
- Kuebli, J.; & Fivush, R. (1992). Gender differences in parent-child conversations about past emotions. *Sex Roles*, 27(11/12), 683-697.
- Ladd, G.W.; Birch, S.H., & Buhs, E.S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.

- LaFreniere, P.; Dumas, J.E. (1998). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (CCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369-377.
- Laible, D.; Carlo, G.; Torquati, J.; & Ontai, L. (2004). Children's perceptions of family relationships as assessed in a doll story completion task: Links to parenting, social competence, and externalizing behaviour. *Social Development*, 13(4), 551-569.
- Lopes, J.A.; Rutherford, R.B.; Cruz, M.C.; Mathur, S.R.; & Quinn, M.M. (2006). *Competências Sociais: Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Lytton, H., & Romney, D.M. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls. A meta analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 267-296.
- Maccoby, E.E. & Jacklin, C.N.(1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Maccoby, E.E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Malatesta, C.Z. & Haviland, J.M. (1982). Learning display rules: The socialization of emotion expression in infancy. *Child Development*, 53, 991-1003.
- Martin, C.L. & Green, J.A. (2005). Emotion talk and emotion understanding. *Social Development*, 14(2), 229-249.
- Matthews, K.A.; Woodall, K.L. ;Kenyon, K. & Jacob, T. (1996). Negative family environment as a predictor of boy's future status on measures of hostile attitudes, interview behavior, and anger expression. *Health Psychology*, 15(1), 30-37.
- McDowell, D.J.; & Parke, R.D. (2005). Parental control and affect as predictors of children's display rule use and social competence with peers. *Social Development*, 14(3), 440-457.
- McElwain, N.L.; Halberstadt, A.G.; & Volling, B.L. (2007). Mother- and Father-reported reactions to children's negative emotions: Relations to young children's emotional understanding and friendship quality. *Child Development*, 78(5), 1407-1425.
- Melo, A.(2005). *Emoções no período escolar: Estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica apresentada à Universidade do Minho.
- Melo, A., Moreira, P., & Soares, I. (2004). *Questionário de coping com emoções positivas-Pais*. Disponível com os autores. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Messer, S.C. & Gross, A.M.(1995). Childhood depression and family interaction: A naturalistic observation study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24(1), 77-88.

- Rabouam, C.; & Moralès-Huet, M.(2002). Cuidados parentais e vinculação. In Guedeney, N.& Guedeney, A.. *Vinculação: Conceitos e aplicações*. Lisboa: Climepsi
- Raz, S.; Lauterbach, M.D., & Hopkins, T.L. (1995). A female advantage in cognitive recovery from early cerebral insult. *Developmental Psychology*, 31(6), 958-966.
- Rothbart, M.K. & Bates, J.E. (1998). Temperament. In W. Damon,(Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol.Ed.), *Handbook of child psychology*; Vol.3. Social, emotional and personality development (5<sup>th</sup>ed.;105-176).New-York: Wiley.
- Ruble, D.N. & Martin, C.L. (1998). Gender development. In W. Damon,(Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol.Ed.), *Handbook of child psychology*; Vol.3. Social, emotional and personality development (5<sup>th</sup>ed.;933-1016).New-York: Wiley.
- Saarni, C.; Mumme, D.L. & Campos, J.J. (1998). Emotional Development: Action, Communication, and Understanding. In W. Damon,(Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol.Ed.), *Handbook of child psychology*; Vol.3. Social, emotional and personality development (5<sup>th</sup>ed.;237-309).New-York: Wiley.
- Shaffer, D.R. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: Infância e adolescência*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Shields, S.A. (1995). The role of emotions beliefs and values in gender development. In N. Eisenberg (Ed), *Review of personality and social psychology: Vol 15. Social development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scheinder, Barry H. and Tardif, C. (2001). Child-Parent Attachment and Children's Peer Relations: A Quantitive Review. *Developmental Pshchology*, 37(1), 86-100.
- Sroufe, L.A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thompson, R.A. (1998). Early socioemotional development. In W. Damon,(Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol.Ed.), *Handbook of child psychology*; Vol.3. Social, emotional and personality development (5<sup>th</sup>ed.;25-104).New-York: Wiley.
- Tugade, M.M., & Fredrickson, B.L.(2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320-333.
- Underwood, M.K.; Coie, J.D.; Herbsman, C.R. (1992). Display rules for anger and aggression in school-age children. *Child Development*, 63(2), 366-380.
- Veríssimo, M.Santos, A.J. (2001). Instrumentos para avaliação de competência social. Manual não publicado, ISPA.
- Weinberg, M.K.; Tronick, E.Z.; Cohn, J.F. & Olson, K.L. (1999). Gender Differences in Emotional Expressivity and Self-Regulation During Early Infancy. *Developmental Psychology*, 35(1), 175-188.

- Yarrow, L.J. (1979). Emotional Development. *American Psychologist*, 34(10), 951-957.
- Zan-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion*, 14(2), 107-130.
- Zeman, J., & Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching. *Child Development*, 67(3), 957-973.
- Zeman, J. & Shipman, K. (1996). Children's expression of negative affect: Reasons and Methods. *Development Psychology*, 32(5), 842-849.
- Zhou, Q.; Eisenberg, N.; Losoya, S.H.; Fabes, R.A.; Reiser, M.; Guthrie, I.K.; Murphy, B.C.; Cumberland, A.J.; & Shepard, S.A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: a longitudinal study. *Child Development*, 73(3), 893-915.

ANEXOS

## Anexo A

### Coping with Children's Negative Emotions Scale - (CCNES)

**Instruções:** Nos itens seguintes por favor indique numa escala de 1 (muito pouco provável) a 7 (muito provável) a probabilidade de responder de forma semelhante ao indicado em cada item, face aos comportamentos da criança que são descritos. Por favor leia com cuidado cada questão e responda o mais sinceramente possível. Para cada resposta coloque um círculo à volta de um número de 1 a 7 consoante a probabilidade de responder ou agir segundo o indicado em cada item.

---

Escala de resposta	1	2	3	4	5	6	7
	Muito pouco provável			Médio		Muito provável	

**1. Se a minha criança se zanga porque está doente ou magoada e não pode ir com os amigos a uma festa de anos, eu:**

- |  |               |
|--|---------------|
| a. Mando-a ir para o quarto para se acalmar.   | 1 2 3 4 5 6 7 |
| b. Zango-me com ela.   | 1 2 3 4 5 6 7 |
| c. Ajudo-a a pensar de que forma ainda pode estar com os amigos (por exemplo: convidar alguns colegas lá para casa depois da festa). | 1 2 3 4 5 6 7 |
| d. Digo-lhe para não dar tanta importância ao assunto por faltar à festa.  | 1 2 3 4 5 6 7 |
| e. Encorajo a minha criança a expressar os seus sentimentos de raiva e frustração.   | 1 2 3 4 5 6 7 |
| f. Acalmo a minha criança e faço alguma coisa divertida com ela para a fazer sentir-se melhor por não ir à festa.                    | 1 2 3 4 5 6 7 |

**2. Se a minha criança cai da bicicleta e a estraga, e depois fica perturbada e chora, eu:**

- |  |               |
|--|---------------|
| a. Consigo manter-me calmo.  | 1 2 3 4 5 6 7 |
| b. Conforto-a e tento que esqueça o acidente.  | 1 2 3 4 5 6 7 |
| c. Digo-lhe que ela está a exagerar na sua reacção.                                  | 1 2 3 4 5 6 7 |
| d. Ajudo-a a pensar como é que pode arranjar a bicicleta.                            | 1 2 3 4 5 6 7 |
| e. Digo-lhe que não tem problema chorar.   | 1 2 3 4 5 6 7 |
| f. Digo-lhe para parar de chorar ou fica sem andar de bicicleta nos próximos tempos. | 1 2 3 4 5 6 7 |

**3. Se a minha criança perde alguma coisa de que gosta muito e reage a chorar, eu:**

- |  |               |
|--|---------------|
| a. Fico incomodado com ela por ser tão descuidada e depois chorar por causa disso. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| b. Digo-lhe que está a exagerar na sua reacção.                                    | 1 2 3 4 5 6 7 |
| c. Ajudo-a a pensar em sítios em que ainda não procurou.                           | 1 2 3 4 5 6 7 |

- d. Distraio-a falando de coisas alegres. 1 2 3 4 5 6 7  
 e. Digo-lhe que não tem problema chorar se, se sente triste. 1 2 3 4 5 6 7  
 f. Digo-lhe que é isso que acontece quando não se tem cuidado. 1 2 3 4 5 6 7

**4. Se a minha criança vai passar a tarde e ficar em casa de um amigo e começa a ficar nervosa e fica perturbada porque eu não posso ficar com ela, eu:**

- a. Distraio-a falando de como ela se vai divertir com o amigo. 1 2 3 4 5 6 7  
 b. Ajudo-a a pensar em coisas que pode fazer para que consiga ficar em casa do amigo sem mim, sem ter medo.  
 (ex: levar com ela um livro ou um brinquedo) 1 2 3 4 5 6 7  
 c. Digo-lhe que não vale a pena reagir assim e que se está a portar como um bebé. 1 2 3 4 5 6 7  
 d. Digo-lhe que se não pára de se portar assim nunca mais é autorizada a ir para lado nenhum. 1 2 3 4 5 6 7  
 e. Sinto-me desconfortável e incomodada por causa das reacções dela. 1 2 3 4 5 6 7  
 f. Encorajo-a a falar acerca do facto de se sentir nervosa. 1 2 3 4 5 6 7

**5. Se a minha criança está prestes a aparecer num papel numa festa da escola, ou nalguma actividade e fica claramente nervosa acerca do facto de as pessoas irem olhar para ela, eu:**

- a. Ajudo-a a pensar em coisas que pode fazer para se preparar para a sua vez.  
 (ex: fazer um aquecimento, um treino e não olhar para as pessoas) 1 2 3 4 5 6 7  
 b. Sugiro-lhe que pense nalguma coisa relaxante para deixar de ficar nervosa. 1 2 3 4 5 6 7  
 c. Consigo manter-me calmo. 1 2 3 4 5 6 7  
 d. Digo-lhe que se está a comportar como um bebé. 1 2 3 4 5 6 7  
 e. Digo-lhe para se acalmar de imediato ou vamos directos para casa. 1 2 3 4 5 6 7  
 f. Encorajo-a a falar do nervoso que está a sentir. 1 2 3 4 5 6 7

**6. Se a minha criança está muito inquieta e não consegue ir dormir depois de ter visto um filme assustador na televisão, eu:**

- a. Encorajo-a a falar de como se sente assustada. 1 2 3 4 5 6 7  
 b. Fico aborrecido por ela se comportar de forma tonta. 1 2 3 4 5 6 7  
 c. Digo-lhe que está a exagerar na sua reacção. 1 2 3 4 5 6 7  
 d. Ajudo-a a pensar nalguma coisa que pode fazer para conseguir dormir.  
 (ex: levar um boneco para a cama, deixar as luzes acesas) 1 2 3 4 5 6 7  
 e. Digo-lhe para ir para a cama e que não a deixo mais ver televisão. 1 2 3 4 5 6 7  
 f. Faço alguma coisa de divertido com ela para a ajudar a esquecer-se de como se sente assustada. 1 2 3 4 5 6 7

**7. Se a minha criança está a brincar com outras crianças, uma delas lhe chama nomes, ela começa a tremer e ficar perturbada, eu:**

- a. Digo-lhe para não fazer um filme por causa disso e não dar muita importância. 1 2 3 4 5 6 7  
 b. Fico eu incomodado. 1 2 3 4 5 6 7  
 c. Ajudo-a a pensar em coisas que possa fazer quando os outros implicam

- com ela (ex: pensar noutras coisas para fazer). 1 2 3 4 5 6 7
- d. Conforto-a e digo-lhe para jogar um jogo ou pensar noutra coisa. 1 2 3 4 5 6 7
- e. Encorajo-a a falar acerca de como magoa ser gozado. 1 2 3 4 5 6 7

**8. Se a minha criança fica tímida e amedrontada com estranhos, começa a chorar e quer ficar no quarto quando recebemos visitas em casa, eu:**

- a. Ajudo-a a pensar em coisas que possa fazer para que não seja tão assustador estar com as visitas (ex: levar um brinquedo favorito com ela). 1 2 3 4 5 6 7
- b. Digo-lhe que não tem problema sentir-se nervosa. 1 2 3 4 5 6 7
- c. Tento que se distraia falando de coisas divertidas que pode fazer com as visitas. 1 2 3 4 5 6 7
- d. Sinto-me incomodado e desconfortável por causa da reacção dela. 1 2 3 4 5 6 7
- e. Digo-lhe que deve ficar na sala e estar com as visitas. 1 2 3 4 5 6 7
- f. Digo-lhe que está a portar-se como um bebé. 1 2 3 4 5 6 7

**Verifique por favor se respondeu a todas as questões.  
Obrigado pela sua colaboração!**

## Anexo B

### Questionário de Coping com Emoções Positivas – Pais (QCEP)

Leia as seguintes situações. Imagine que elas aconteciam consigo e com a sua criança.

**Para cada resposta** pense com que frequência reage (ou poderia reagir no caso de nunca ter passado pela situação descrita) de cada uma dessas formas e marque com um círculo (O) a probabilidade de agir de cada uma das formas descritas.

A escala de resposta é como se segue com o número 1 a corresponder a muito pouco provável e o 7 a muito provável.

---

Escala de resposta	1	2	3	4	5	6	7
				Médio			Muito provável

**1. Você está a sair de casa e está atrasado. De surpresa, a sua criança aproxima-se, abraça-o (a) e diz-lhe que gosta muito de si. Você:**

- a. Diz-lhe que também gosta muito dele(a), retribui o abraço e oferece-lhe alguma coisa como recompensa se ele agora o deixar sair. 1 2 3 4 5 6 7
- b. Sente-se desconfortável com a situação 1 2 3 4 5 6 7
- c. Diz-lhe que não é preciso nada daquilo ou diz que é uma piegas ou lamechas ou que não é altura para estar com estas coisas. 1 2 3 4 5 6 7
- d. Diz-lhe que também gosta muito dele(a) e retribui o abraço. Mostra-lhe que é bom mostrarmos o que sentimos, mas que agora tem que sair e que talvez quando voltarem possam conversar com mais tempo e ficar “no mimo”. 1 2 3 4 5 6 7

**2.O seu(sua) filho(a) chega da escola muito entusiasmado e diz-lhe que fez um desenho de que todos gostaram muito e que a professora pendurou na parede. Diz-lhe que vai fazer outro desenho para lhe oferecer. Você:**

- a. Ouve mas não diz grande coisa, ou dá uma resposta rápida. 1 2 3 4 5 6 7
- b. Diz que está orgulhoso dele(a) e faz-lhe perguntas acerca do desenho, do que se passou e de como ele(a) se sentiu. 1 2 3 4 5 6 7
- c. Diz-lhe que não vale a pena nada disso, que não é motivo para tanto ou diz-lhe que gostava mais era que tivesse boas notas. 1 2 3 4 5 6 7
- d. Dá-lhe os parabéns e combina dar-lhe qualquer coisa para o premiar 1 2 3 4 5 6 7

**3. É fim-de-semana e ficou de ir passear com o(a) seu(sua) filho(a). Ele(a) acorda cedo, arruma as suas coisas rapidamente, põe-se pronto(a) para sair muito antes da hora, e está sempre a perguntar-lhe quando é que vão sair, o que vão fazer, quanto tempo falta, e a bombardeá-lo com perguntas. O que faz?**

- a. Diz que entende que ele(a) esteja ansioso(a) e excitado, mas que tem que esperar mais um bocado. Procura pensar com ele(a) o que ele pode fazer entretanto para o tempo passar. 1 2 3 4 5 6 7
- b. Sente-se irritado, ignora e espera que aquilo passe 1 2 3 4 5 6 7

c. Diz-lhe que se não parar de lhe fazer perguntas, ou se não parar quieto(a) vai ficar em casa e não vão a lado nenhum 1 2 3 4 5 6 7

d. Diz-lhe que ele(a) parece estar contente e excitado(a).  
Fala com ele(a) para o tempo passar ou dá-lhe alguma coisa para ele se entreter enquanto não saem 1 2 3 4 5 6 7

**4. É fim-de-semana. O(a) seu(sua) filho(a) anda à sua volta a cantarolar e começa a tentar meter-se consigo, fazendo-lhe cócegas ou a querer contar-lhe coisas agradáveis que tenham acontecido com ele. Você tem que terminar um trabalho e sente que ele(a) o está a atrapalhar. O que faz?**

a. Sente-se irritado e tenta ignorar esperando que aquilo passe. 1 2 3 4 5 6 7

b. Diz-lhe para parar com aquilo porque está ocupado(a),  
ou pergunta-lhe se ele(a) não consegue ver que está ocupado,  
e ameaça-o pô-lo(a) de castigo se não parar 1 2 3 4 5 6 7

c. Faz-lhe cócegas também e diz-lhe que vê que ele(a) está muito bem-disposto.  
Diz-lhe que tem que terminar um trabalho e se ele(a) o deixar terminar depois  
lhe dá um doce (ou outra coisa que ele goste). 1 2 3 4 5 6 7

d. Explica-lhe que tem tarefas para terminar. Diz que ele parece bem disposto  
e ajuda-o(a) a pensar no que ele(a) pode fazer entretanto, até que esteja  
livre para continuar a brincar com ele(a). 1 2 3 4 5 6 7

**5. Vai a passear com o seu filho quando ele vê alguma coisa que lhe desperta a atenção (por ex: um pássaro, ou um objecto). Você está cansado(a) e com vontade de chegar a casa. Ele chama por si e quer ir ver melhor. Você:**

a. Diz-lhe que não vão ver nada agora e que aquilo não tem interesse nenhum de  
qualquer forma 1 2 3 4 5 6 7

b. Vai com ele(a) e partilha do entusiasmo dele, fazendo-lhe perguntas.  
Comenta o que vêem por um bocado e conversam, e depois diz-lhe que  
agora está um pouco cansado e pergunta-lhe se podem ir conversando  
pelo caminho. 1 2 3 4 5 6 7

c. Tenta ignorar e espera que ele se esqueça do assunto 1 2 3 4 5 6 7

d. Deixa-o(a) ir ver o que quer e diz que lhe arranja algo parecido se arranjar,  
mas que agora têm que ir embora. 1 2 3 4 5 6 7

**Verifique por favor se respondeu a todas as questões.  
Obrigado pela sua colaboração!**

## Anexo C

### Escala de Competência Social e de Avaliação do Comportamento – (SCBE-30)

Aqui está uma lista de comportamentos que poderá observar, quando a sua criança se encontra a brincar com outras crianças, enquanto você está presente. Por favor, coloque um círculo à volta do número que reflecte a frequência com que observa o comportamento na sua criança, de acordo com um continuum.

**AValiação:** O comportamento NUNCA OCORRE (1), ALGUMAS VEZES (2 ou 3), COM FREQUÊNCIA (4 a 5) ou SEMPRE (6).

Para os casos excepcionais em que não é possível fazer uma avaliação, por favor coloque:  
NÃO POSSO AVALIAR

1 Mantêm uma expressão facial neutra (não sorri ou ri)	1	2	3	4	5	6
2 Cansada	1	2	3	4	5	6
3 Frustra-se facilmente	1	2	3	4	5	6
4 Fica zangada quando é interrompida	1	2	3	4	5	6
5 Irritável, zanga-se com facilidade	1	2	3	4	5	6
6 Preocupa-se	1	2	3	4	5	6
7 Tímida, com medo (ex. evita situações novas)	1	2	3	4	5	6
8 Triste, infeliz ou depressiva	1	2	3	4	5	6
9 Inibe-se ou não se sente à vontade no grupo	1	2	3	4	5	6
10 Grita ou grita facilmente	1	2	3	4	5	6
11 Força outras crianças a fazerem o que elas não querem fazer	1	2	3	4	5	6
12 Inactiva, observa as outras crianças a brincarem	1	2	3	4	5	6
13 Negoceia soluções para resolver os conflitos	1	2	3	4	5	6
14 Permanece à parte, isolada do grupo	1	2	3	4	5	6
15 Toma em consideração os pontos de vista das outras crianças	1	2	3	4	5	6
16 Ataca, bate ou dá pontapés às outras crianças	1	2	3	4	5	6
17 Cooperava com outras crianças	1	2	3	4	5	6
18 Entra em conflito com outras crianças	1	2	3	4	5	6
19 Conforta ou dá assistência a outras crianças em dificuldade	1	2	3	4	5	6
20 Tem cuidado com os brinquedos	1	2	3	4	5	6
21 Não fala ou interage com outras crianças durante actividades de grupo	1	2	3	4	5	6
22 Cuidadosa com as crianças mais novas	1	2	3	4	5	6
23 Passa despercebida no grupo	1	2	3	4	5	6
24 Trabalha facilmente em grupo	1	2	3	4	5	6
25 Bate em si ou destrói "coisas" quando está zangada consigo	1	2	3	4	5	6
26 Ajuda nas tarefas diárias (ex. ajuda a arrumar)	1	2	3	4	5	6
27 Aceita compromissos quando lhe são apresentadas as razões	1	2	3	4	5	6
28 Opõe-se às suas sugestões	1	2	3	4	5	6
29 Quando é repreendida, toma uma atitude de desafio	1	2	3	4	5	6
30 Tem prazer naquilo que consegue realizar	1	2	3	4	5	6



## Anexo E

### Tabelas de Correlações

**Tabela1.** Correlações das reacções parentais às sub-escalas de reacções construtivas e negativas face às emoções negativas expressas pela criança

		Reacções Paternas							
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Reacções Maternas	1.Esc. Reacções Construtivas	0.21							
	2.Reacç. Encorajamento		0.34						
	3.Reacç. Centradas Problema			0.07					
	4.Reacç. Centradas Emoção				0.16				
	5.Escala Reacções Negativas					0.22			
	6.Reacç. Perturbadas						-0.03		
	7.Reacç. Minimização							0.27	
	8.Reacç. Punitivas								0.19

**Tabela2.** Correlações das reacções parentais face às várias emoções negativas expressas pela criança

		Reacções Paternas							
		raiva/frustração		tristeza		ansiedade/medo		humilhação/vergonha	
		r. construtivas	r. Negativas	r. construtivas	r. negativas	r. construtivas	r. negativas	r. construtivas	r. negativas
Reacções Maternas	Emoção								
	raiva/ frustração	-0,16	0,28						
	tristeza			0,19	0,31				
	ansiedade/medo					0,32	0,03		
	humilhação/vergonha							0,23	0,22

**Tabela 3.** Correlações das respostas parentais às sub-escalas de respostas face às emoções positivas expressas pela criança

		Respostas Paternas		
		1.	2.	3.
Respostas Maternas	1.Orientadoras/capacitadoras	0.29		
	2.Orient. Externas/instrumentais		0.19	
	3.Negativas			0.44*

\*p<0.05

Tabela 4. Correlações das respostas parentais às várias emoções positivas expressas pela criança

Respostas Maternas		Resp.Pater n a s											
		Amor/ternura			Orgulho			Alegria/entusias m o			Interesse/curiosidade		
		Orientadoras/ capacitadoras	Externas/ intrumentais	Negativas	Orientadoras/ capacitadoras	Externas/ intrumentais	Negativas	Orientadoras/ capacitadoras	Externas/ intrumentais	Negativas	Orientadoras/ capacitadoras	Externas/ intrumentais	Negativas
Emoção	Amor/ ternur a	-0,19	0,09	-0,05									
	Orgulho				0,37*	0,25	0,11						
	Alegria/ entusias m o							0,23	0,02	0,29			
	Interesse/ curiosid a d e										0,24	0,32	0,29

\*p&lt;0.05

Tabela 5. Correlações entre reacções maternas às emoções negativas expressas pela criança e avaliações maternas das competências sociais e interpessoais da criança

Reacções maternas(CCNES)		Emoção	SCBE/ICS-T (Mã e)			
			E. Zanga/Agressividade		E.Competência Social	
			E. Ansiedade/Afastamento	Competência Interpessoal		
raiva/frustração	construtivas	-0,02	0,03	-0,27	0,00	
	negativas	-0,01	0,05	-0,26	0,14	
tristeza	construtivas	0,15	0,16	-0,12	0,11	
	negativas	0,18	0,09	-0,2	-0,11	
ansiedade/medo	construtivas	0,02	0,25	-0,26	0,18	
	negativas	0,17	0,01	0,05	0,01	
humilhação/vergonha	construtivas	-0,05	0,12	-0,19	-0,22	
	negativas	0,24	0,02	-0,25	0,08	

Tabela 6. Correlações entre reacções paternas às emoções negativas expressas pela criança e avaliações das competências sociais e interpessoais da criança

Emoção		SCBE/ICS-T (Pai)			
		E. Zanga/Agressividade	E.Competência Social	E. Ansiedade/Afastamento	Competência Interpessoal
		raiva/frustração	construtivas	-0,09	-0,22
	negativas	-0,14	-0,22	-0,07	-0,36
tristeza	construtivas	-0,26	-0,05	-0,13	-0,04
	negativas	0,21	-0,37*	0,21	-0,15
ansiedade/medo	construtivas	-0,2	0,27	-0,37*	-0,09
	negativas	0,08	-0,17	0,09	-0,45*
humilhação/vergonha	construtivas	-0,27	0,26	-0,39*	-0,16
	negativas	0,41*	-0,06	0,25	-0,17

\*p&lt;0.05

Tabela 7. Correlações entre reações maternas às emoções negativas expressas pela criança e avaliações das educadoras

			SCBE/ICS-T (Educadora)				
			E. Zanga/ Agressividade	E. Competência Social	E. Ansiedade/ Afastamento	Competência Interpessoal	
Reações maternas (CCNES)	Emoção	raiva/frustração	construtivas	-0,08	-0,23	-0,02	-0,13
			negativas	-0,13	0,04	-0,2	-0,24
		tristeza	construtivas	0,15	-0,32	-0,2	-0,11
			negativas	0,02	-0,05	-0,06	0,04
		ansiedade/medo	construtivas	0,012	-0,34	-0,18	-0,06
			negativas	-0,3	0,28	-0,2	-0,26
	humilhação/vergonha	construtivas	-0,11	-0,34	0,001	-0,08	
		negativas	0,11	0,23	-0,04	-0,18	

Tabela 8. Correlações entre reações paternas às emoções negativas expressas pela criança e avaliações das Educadoras

			SCBE/ICS-T (Educadora)				
			E. Zanga/ Agressividade	E. Competência Social	E. Ansiedade/ Afastamento	Competência Interpessoal	
Reações paternas (CCNES)	Emoção	raiva/frustração	construtivas	0,001	-0,13	-0,08	0,11
			negativas	-0,18	-0,09	-0,08	-0,14
		tristeza	construtivas	-0,05	-0,29	-0,02	0,04
			negativas	-0,08	-0,02	0,27	0,2
		ansiedade/medo	construtivas	-0,12	-0,25	-0,03	-0,01
			negativas	-0,18	0,12	0,36	-0,04
	humilhação/vergonha	construtivas	-0,25	-0,23	-0,002	-0,08	
		negativas	0,14	-0,16	-0,03	0,26	

Tabela 9. Correlações entre respostas maternas às emoções positivas expressas pela criança e avaliação das competências sociais e interpessoais da criança

			SCBE/ICS-T (Mãe)				
			E. Zanga/ Agressividade	E. Competência Social	E. Ansiedade/ Afastamento	Competência Interpessoal	
Reações maternas (QCEP)	Emoção	Amor/ternura	R. Orientadoras	-0,12	-0,06	-0,16	-0,03
			R.Orient. Externas/instrumentais	0,06	0,02	0,3	-0,13
			R.Negativas	-0,18	<b>0,36*</b>	0,19	-0,16
		Orgulho	R. Orientadoras	-0,03	-0,11	0,03	0,13
			R.Orient. Externas/instrumentais	-0,06	0,41*	-0,21	-0,2
			R.Negativas	0,09	-0,06	0,13	-0,24
		Alegria/entusiasmo	R. Orientadoras	-0,14	0,13	-0,13	-0,05
			R.Orient. Externas/instrumentais	0,14	0,1	-0,09	-0,19
			R.Negativas	0,19	0,08	-0,11	-0,03
	Interesse/curiosidade	R. Orientadoras	-0,18	0,19	-0,08	-0,01	
		R.Orient. Externas/instrumentais	0,24	0,17	-0,08	-0,04	
		R.Negativas	-0,05	0,11	-0,07	0,04	

\*p&lt;0.05

Tabela 10. Correlações entre respostas paternas às emoções positivas expressas pela criança e avaliação das competências sociais e interpessoais da criança

Reaç. paternas (QCEP)	Emoção		SCBE/ICS-T (Pai)			
			E. Zanga/ Agressividade	E. Competência Social	E. Ansiedade/ Afastamento	Competência Interpessoal
	Amor/ternura	R. Orientadoras	-0,36	0,21	-0,68**	-0,22
		R.Orient. Externas/instrumentais	-0,19	-0,37*	0,39*	0,07
		R.Negativas	-0,18	-0,06	-0,15	0,08
	Orgulho	R. Orientadoras	-0,001	0,09	-0,21	0,09
		R.Orient. Externas/instrumentais	0,06	-0,13	0,22	0,04
		R.Negativas	0,15	-0,45*	0,2	-0,19
	Alegria/entusiasmo	R. Orientadoras	-0,22	0,28	-0,34	0,27
		R.Orient. Externas/instrumentais	-0,21	-0,05	-0,21	0,07
		R.Negativas	-0,01	-0,18	0,11	-0,04
	Interesse/curiosidade	R. Orientadoras	-0,04	-0,04	0,05	0,31
		R.Orient. Externas/instrumentais	0,11	-0,34	0,15	-0,04
		R.Negativas	0,21	-0,29	0,17	-0,29

\*p&lt;0.05

\*\*p&lt;0.01

Tabela 11. Correlações entre respostas maternas às emoções positivas expressas pela criança e avaliações das Educadoras

Respostas maternas(QCEP)	Emoção		SCBE/ICS-T (Educadora)			
			E. Zanga/ Agressividade	E. Competência Social	E. Ansiedade/ Afastamento	Competência Interpessoal
	Amor/ternura	R. Orientadoras	0,15	0,01	0,25	0,11
		R.Orient. Externas/instrumentais	-0,07	0,02	0,28	0,09
		R.Negativas	-0,19	0,07	0,05	-0,04
	Orgulho	R. Orientadoras	-0,29	-0,14	-0,21	-0,14
		R.Orient. Externas/instrumentais	-0,11	0,02	-0,06	-0,13
		R.Negativas	0,31	0,21	0,14	0,38*
	Alegria/entusiasmo	R. Orientadoras	-0,2	-0,2	-0,15	-0,11
		R.Orient. Externas/instrumentais	0,24	-0,22	0,12	0,1
		R.Negativas	-0,01	0,27	0,001	-0,1
	Interesse/curiosidade	R. Orientadoras	0,01	-0,07	-0,04	-0,12
		R.Orient. Externas/instrumentais	0,13	-0,15	-0,02	0,2
		R.Negativas	-0,21	0,01	-0,03	-0,32

\*p&lt;0-05

Tabela 12. Correlações entre respostas paternas às emoções positivas expressas pela criança e avaliações das Educadoras

Respostas paternas (QCEP)	Emoção		SCBE/ICS-T (Educadora)			
			E. Zanga/ Agressividade	E. Competência Social	E. Ansiedade/ Afastamento	Competência Interpessoal
	Amor/ternura	R. Orientadoras	-0,29	-0,15	-0,12	-0,23
		R. Externas/instrumentais	-0,13	0,03	0,08	0,29
		R.Negativas	-0,13	0,28	-0,15	-0,58**
	Orgulho	R. Orientadoras	-0,32	0,1	0,14	-0,09
		R.Orient. Externas/instrumentais	0,04	-0,34	0,01	0,29
		R.Negativas	-0,06	-0,12	0,02	-0,12
	Alegria/entusiasmo	R. Orientadoras	0,23	-0,31	-0,14	0,35
		R.Orient. Externas/instrumentais	-0,22	-0,2	-0,06	0,25
		R.Negativas	0,1	-0,02	0,04	0,09
	Interesse/curiosidade	R. Orientadoras	0,28	-0,36*	-0,06	0,18
		R.Orient. Externas/instrumentais	-0,25	-0,29	-0,29	0,07
		R.Negativas	-0,09	-0,01	0,03	0,05

\*p&lt;0.05

\*\*p&lt;0.01

## ANEXO F

## Análise de Variância

Reacções dos progenitores masculinos ás emoções negativas em função do género.

	df	F	Sig	média raparigas	SD Raparigas	média rapazes	SD Rapazes
<b>Reacções de Minimização (Escala Reacções Negativas)</b>	1,28	7,661	0,010	3,8	0,99	2,27	1,08
<b>Reacções negativas face à Ansiedade/medo</b>	1,28	4,72	0,038	2,57	0,87	1,94	0,59

Reacções dos progenitores masculinos ás emoções positivas em função do género.

	df	F	Sig	média raparigas	SD Raparigas	média Rapazes	SD Rapazes
<b>Respostas negativas</b>	1,28	6,107	0,02	2,14	0,81	1,51	0,433
<b>Respostas negativas em relação ao entusiasmo/alegria</b>	1,28	4,853	0,036	2,63	1,28	1,73	0,703