



**ISPA**

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**COPING PARENTAL PARA LIDAR COM AS  
EMOÇÕES NEGATIVAS: ASSOCIAÇÕES COM O  
FUNCIONAMENTO EXECUTIVO NO PRÉ-  
ESCOLAR**

**DÉBORA DINIS VERHAEGHE**

**ORIENTADOR DE DISSERTAÇÃO:**

PROFESSORA DOUTORA CARLA FERNANDES

**ORIENTADOR DE SEMINÁRIO DE DISSERTAÇÃO:**

PROFESSORA DOUTORA MANUELA VERÍSSIMO

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

**MESTRE EM PSICOLOGIA**

Especialidade em Psicologia Clínica

**2020**

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Carla Fernandes, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Clínica.

## AGRADECIMENTOS

À **Professora Doutora Carla Fernandes** por me ter proporcionado os melhores ensinamentos, pela sua extraordinária orientação e pela partilha da sua mestria na área do desenvolvimento.

Um obrigado pelas palavras sábias, por alargar o meu conhecimento e pelos conselhos, pela ajuda e pelo à vontade que sempre transmitiu, reduzindo ansiedades e desafiando incessantemente os meus pensamentos. Pelo apoio indispensável para a realização desta Dissertação.

À **Professora Doutora Manuela Veríssimo**, pela tão importante transmissão de saberes, pela sua paciência, e auxílio permanentes. Por tornar as aulas num espaço reflexivo e de interajuda, pela sua simpatia e disponibilidade.

À **Adriana dos Santos**, pela ajuda e disponibilidade incessantes e, sobretudo, por ter sido sempre uma mão amiga, pela sua simpatia e generosidade, pela partilha de conhecimentos fundamentais para a realização desta Dissertação. Obrigado pelo apoio ao longo desta caminhada.

À **minha família**, pelo seu valor, pelo suporte, pela sua escuta ativa nos momentos adversos e por me proporcionarem um ensino de excelência.

À **minha irmã e melhor amiga**, pelo seu valor e amparo, pela compreensão e carinho com que me foi incentivando em momentos de maior desgaste. A ti expresso a minha gratidão pelo carinho e motivação com que sempre me foste recebendo.

Aos **meus amigos**, pelo apoio inesgotável ao longo de todo o percurso e pelos momentos de descontração que se sempre se constituíram como indispensáveis ao longo deste percurso.

E ao **ISPA** por ter sido o meu abrigo. Um local que tenho prazer de chamar casa. Aos seus professores e outros técnicos, é com muito carinho e admiração que expresso a minha gratidão, pelos conhecimentos e aprendizagens e, pela pessoa em que me tornei. Um profundo obrigado.

## RESUMO

A parentalidade e a regulação emocional são consideradas fatores cruciais para o funcionamento executivo. A investigação tem-se focado na significância da regulação emocional para o funcionamento executivo, focando-se sobretudo em indicadores da criança. Contudo, pouco se sabe acerca da relação entre as reações dos pais para lidarem com as emoções negativas das crianças (refletindo estratégias parentais de regulação emocional) e o funcionamento executivo das crianças, ainda que existam evidências das suas potenciais implicações para o ajustamento social e psicológico.

Assim, o presente estudo pretende avaliar a associação entre as estratégias (positivas e negativas) de regulação emocional que os pais reportam mobilizar, em particular, no que se refere às reações dos pais perante as emoções negativas dos filhos, e o modo como descrevem o seu funcionamento executivo. Participaram no estudo 87 mães de crianças (40 raparigas e 47 rapazes) de idade pré-escolar. As reações parentais às emoções negativas dos filhos foram avaliadas através da *Escala de Estratégias de Coping para Emoções Negativas das Crianças*. Para a avaliação do funcionamento executivo foi utilizado o *Inventário Comportamental de Funcionamento Executivo para Crianças Pré-escolares*.

Os resultados obtidos indicam que as mães reportaram utilizar mais estratégias de regulação positivas perante as emoções negativas dos filhos, do que negativas. Contudo, as mães que reportaram uma maior probabilidade de utilizarem estratégias de regulação emocional negativas, tendem a percecionar as suas crianças como apresentando problemas comportamentais indicadores de um pior funcionamento executivo, quer a nível global, quer em todas as habilidades e dimensões.

**Palavras-chave:** Socialização das Emoções, Regulação Emocional, Emoções Negativas, Funcionamento Executivo, Crianças Pré-Escolares

## ABSTRACT

Parenting and emotion regulation are considered crucial factors for the executive functioning. The research has been focused on the significance of emotional regulation for the executive functioning, focusing mainly on children's indicators majorly converging on children indicators. Nevertheless, there is insufficient knowledge regarding the relation between parent's reactions to deal with their children's negative emotions (reflecting parental strategies of emotional regulation) and children's executive function, even though there is evidence of their potential implications for social and psychological adjustment.

Thus, this study aimed to assess the association between emotion regulation strategies (positive and negative) that parents report mobilizing in particular, with regard to parent's reactions to their children's negative emotions, and the way they describe executive functioning. This investigation included the participation of 87 mothers of children (40 girls and 47 boys) of preschool age participated in the study. The parental reactions to their children's negative emotions were assessed through the *Coping with Children's Emotions Scale*. To assess executive functioning, *The Behavioral Inventory of Executive Functioning for Preschool Children* was applied.

The results obtained indicated that mothers reported using more positive regulation strategies than negative ones in reaction to their children's negative emotions. However, mothers who reported a more prominent likelihood of using negative emotional regulation strategies tend to perceive their children as having behavioural problems that indicate a poor executive functioning, both globally and in all abilities and dimensions.

**Keywords:** Emotion Socialization, Emotion Regulation, Negative Emotions, Executive Functioning, Preschoolers

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	3
<b>CAPÍTULO I   <i>COPING</i> PARENTAL PARA LIDAR COM AS EMOÇÕES NEGATIVAS DAS CRIANÇAS</b> .....	3
Socialização Parental das Emoções das Crianças .....	3
Reações dos Pais às Emoções Negativas das Crianças .....	6
<b>CAPÍTULO II   FUNCIONAMENTO EXECUTIVO</b> .....	10
Funcionamento Executivo .....	10
Desenvolvimento do Funcionamento Executivo até à Idade Pré-Escolar.....	15
<b>CAPÍTULO III   <i>COPING</i> PARENTAL PARA LIDAR COM AS EMOÇÕES NEGATIVAS E FUNCIONAMENTO EXECUTIVO DAS CRIANÇAS</b> .....	17
Parentalidade, Socialização das Emoções e Funcionamento Executivo .....	17
Regulação emocional e Funcionamento Executivo .....	22
Estratégias Parentais de Regulação Emocional e Funcionamento Executivo.....	26
<b>METODOLOGIA</b> .....	29
Participantes.....	29
Instrumentos.....	29
Escala de Estratégias de <i>Coping</i> para Emoções Negativas das Crianças ( <i>Coping with Children's Emotions Scale</i> – CCNES).....	29
Inventário Comportamental de Funcionamento Executivo para Crianças Pré- escolares ( <i>Behavior Rating Inventory of Executive Function – Preschool Version- BRIEF-P</i> ).....	30
Procedimento .....	31
<b>RESULTADOS</b> .....	33
(1) Associações entre as variáveis demográficas e as variáveis em estudo.....	33
(2) Estatísticas descritivas e correlações entre as subescalas e valores compósitos dos questionários.....	34

(3) Relação entre as variáveis em estudo.....	37
<b>DISCUSSÃO</b> .....	39
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	45

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Descritivos das Escalas CCNES e BRIEF-P com diferenças significativas em função do sexo. ....	34
<b>Tabela 2.</b> Estatísticas Descritivas (Médias e Desvios-Padrão) do CCNES. ....	35
<b>Tabela 3.</b> Correlações entre as Dimensões do CCNES. ....	35
<b>Tabela 4.</b> Estatísticas Descritivas (Médias e Desvios-Padrão) do BRIEF-P. ....	36
<b>Tabela 5.</b> Correlações entre as Dimensões do BRIEF-P. ....	37
<b>Tabela 6.</b> Correlações entre as Dimensões do CCNES e do BRIEF-P (controlando para o sexo e idade das crianças). ....	38

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BRIEF-P – Behavior Rating Inventory of Executive Functions

CCNES – Coping with Children’s Negative Emotions Scale

PFC – Córtex Pré-Frontal

SEL – Aprendizagem social e emocional

## INTRODUÇÃO

As crianças aprendem sobre os aspectos das emoções a partir da sua interação com os outros, sobretudo com os pais, através de um conjunto de crenças e expectativas dos próprios em relação às emoções, sobre as emoções das crianças e a relação que a emoção estabelece com o comportamento (Denham, Basset, & Wyatt, 2015). Contudo, acredita-se que a socialização das emoções dos pais varie em função de quem é o socializador e porque as crenças da regulação e expressão emocional variam de família em família, e de grupo em grupo (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998). Por sua vez, existem diversas formas através das quais os socializadores, incluindo os pais, podem influenciar o modo como as crianças respondem e lidam com as situações que envolvem um cariz emocional, como é o caso das reações (Parke, 1994). As reações parentais às demonstrações de emoções negativas constituem-se como oportunidades enriquecedoras para a socialização da emoção, porém as reações dos pais às manifestações de emoções negativas dos filhos podem assumir diferentes formas: reações de angústia, reações de punição, reações de minimização, encorajamento, reações parentais focadas na emoção e, por último, reações parentais focadas no problema (Eisenberg et al., 1998; Kliewer, Fearnow, & Miller, 1996).

Sublinha-se a importância de compreender que as reações negativas dos pais às emoções negativas dos seus filhos podem, por vezes, traduzir ou numa internalização intensa (e.g., tristeza, ansiedade e medo) ou uma externalização dos mesmos (e.g., zanga, hostilidade). Estas emoções que surgem no quotidiano das crianças, como o medo, ansiedade e zanga estão associadas a resultados negativos, quer na esfera social, quer na esfera emocional das crianças (Eisenberg, Fabes, & Murphy, 1996; Gottman, Katz, & Hooven, 1996). Os temas específicos da regulação emocional e do funcionamento executivo contribuem para ampliar o conhecimento sobre a significância da mobilização de estratégias de regulação emocional dos pais para os resultados negativos que surgem na criança, permitindo assim, uma melhor prevenção e intervenção em eventuais problemas de desenvolvimento ou de ajustamento social e psicológico da criança.

Além disso, a regulação emocional e o funcionamento executivo têm sido alvo de atenção por parte da pesquisa contemporânea, pela sua ligação altamente recíproca e relacionada e, também, pelas suas associações com os benefícios no funcionamento socio-emocional das crianças (Denham, 2006; Basset, Denham, Wyatt, & Warren-Khot, 2012). Ambos os construtos se desenvolvem marcadamente na idade pré-escolar e são considerados dois aspectos do amplo construto da autorregulação (Rueda & Paz-Alonso, 2013; Smith-Donald,

Raver, Hayes, & Richardson, 2007; Jahromi & Stifler, 2008). O funcionamento executivo contribui para a regulação emocional através das diferentes habilidades executivas, porém umas contribuem mais do que outras, nomeadamente, a inibição parece ser a função executiva que mais contribui para a regulação emocional, pois esta permite anular uma resposta ou tendência de alguém (Schmeichel & Tang, 2014).

A parentalidade e a regulação emocional são consideradas fatores cruciais para o funcionamento executivo. A investigação tem-se debruçado sobre a significância da regulação emocional para o funcionamento executivo, focando-se sobretudo em indicadores da criança. Contudo, pouco se sabe acerca da relação entre as reações dos pais para lidarem com as emoções negativas das crianças (refletindo estratégias parentais de regulação emocional) e o funcionamento executivo das crianças, ainda que existam evidências das suas potenciais implicações para o ajustamento social e psicológico (Eisenberg et al., 1998).

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### CAPÍTULO I | *COPING* PARENTAL PARA LIDAR COM AS EMOÇÕES NEGATIVAS DAS CRIANÇAS

#### **Socialização Parental das Emoções das Crianças**

As emoções ocupam um lugar fulcral nas interações sociais que o indivíduo vai estabelecendo ao longo da vida, uma vez que se constituem como uma fonte de informação importante não só para as pessoas com quem comunicamos, mas fundamentalmente, para nós próprios (Denham, 1998). A literatura sugere que as crianças aprendem sobre os aspetos das emoções a partir da sua interação com os outros e, por sua vez, as emoções dos outros estão associadas às habilidades da criança para compreender as emoções (Denham, Basset, & Wyatt, 2015; Denham & Grout, 1993; Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach, & Blair, 1997; Nixon & Watson, 2001).

Do ponto de vista teórico e concetual, espera-se que o mecanismo que estabelece a ligação entre a socialização parental das emoções e o ajustamento psicológico da criança seja a regulação emocional (Greenberg, Kusche, Cook, & Quamma, 1995; Eisenberg, 2001; Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007). A regulação emocional diz respeito aos processos extrínsecos e intrínsecos responsáveis por monitorizar, avaliar e modificar as reações emocionais, especialmente, as suas características intensivas e temporais de modo a alcançar os objetivos de alguém (Thompson, 1994). No âmbito da socialização das emoções e da regulação emocional externa, as reações dos pais às emoções negativas das crianças são consideradas como um construto da parentalidade que pode influenciar diretamente o desenvolvimento da regulação emocional da criança, pois refletem estratégias parentais de regulação emocional dos filhos e é a partir delas que os pais dão que as crianças aprendem quais são as emoções aceitáveis e não aceitáveis (Eisenberg et al., 1998).

As práticas da socialização das emoções ocorrem dentro do contexto de um determinado estilo parental e, por sua vez, estas práticas de socialização e o estilo parental são passados à criança através dos objetivos e valores dos pais (Eisenberg, Spinrad, & Cumberland, 1998). Acredita-se que os pais tenham *filosofias meta-emocionais* sobre quais as emoções que devem ser sentidas e expressas, que dimensão é que elas ocupam e, sobre o que deve ser feito em situações que remetem para um cariz emocional (Gottman, Guralnick, Wilson, Swanson, & Murray, 1997). Denham e colegas (2015) caracterizam estas filosofias como um conjunto de crenças em relação às emoções, em que os indivíduos criam expectativas, conscientes ou

inconscientes, sobre as emoções das crianças e a relação que a emoção estabelece com o comportamento. Deste modo, é com base nessas expectativas que os pais indicam e expressam as suas emoções e comportamentos relacionados com as emoções (Bugental & Goodnow, 1998). Posteriormente, a criança apercebe-se, interpreta e codifica estas expectativas expressas pelos pais, adota uma postura em relação a estes e, por fim, dá uma indicação de que compreendeu a mensagem de socialização e as reações que os pais tiveram (Denham et al., 2015).

A socialização das emoções é um conceito omnipresente no dia-a-dia das crianças no contacto com os cuidadores (e.g., pais, professores) e pares. Por sua vez, as outras pessoas, na sua interação com as crianças, exibem um conjunto variado de emoções que elas, por sua vez, observam e, este movimento é designado por modelagem (i.e., *modeling*). Adicionalmente, as crianças requerem, frequentemente, algum tipo de reação social por parte dos outros e este aspeto da socialização é referido enquanto reações contingentes (i.e., *contingent reactions*) à expressão emocional das crianças. Por outro lado, ensinar intencionalmente as crianças sobre o mundo das emoções é considerado por muitos adultos uma área importante da socialização, que os autores designam por ensino ou treino (i.e., *teaching* ou *coaching*) (Eisenberg, Fabes, & Murphy, 1996; Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig, & Pinuelas, 1994; Eisenberg, Fabes, Shepard, Guthrie, Murphy, & Reiser, 1999; Gottman et al., 1996). Considerando os três conceitos referidos anteriormente, Eisenberg e colaboradores (1998) teorizam que estes são mecanismos que, individualmente, vão influenciar não só a expressão e compreensão emocional da criança, mas também a sua regulação emocional e funcionamento social. Denham e colegas (2015), propõem que a socialização das emoções das crianças dá-se, em primeira instância, através dos pais e que estes funcionam como modelos-chave para a expressão emocional da criança, desde a infância até à adolescência

Evidências empíricas apontam que uma expressão emocional positiva por parte dos pais está significativamente associada a uma expressão emocional positiva por parte das crianças (Isley, O'Neil, Clatfelter, & Parke, 1999). Ademais, as emoções positivas dos pais encontram-se relacionadas com a popularidade das crianças com os seus pares e com a relação positiva que estes estabelecem com os irmãos/ irmãs através da promoção de sentimentos positivos e de um ambiente fértil onde o comportamento social positivo possa emergir (Garner, Jones, Gaddy, & Rennie, 1997; Isley et al., 1999; Denham et al., 1997).

À luz de Eisenberg e colaboradores (1998), a socialização das emoções é um processo complexo e multifacetado que pode ser influenciado por diversos mecanismos e fatores. Considera-se que um dos fatores sejam as reações dos pais à expressão e experiência das emoções das crianças, e, por sua vez, estas reações constituem um exemplo perfeito de como os pais podem socializar de forma direta as reações que as crianças têm às emoções. Alguns comportamentos de socialização parental das emoções podem, tendencialmente, promover a competência social e emocional mais do que outros, uma vez que pais diferentes têm objetivos diferentes a respeito da socialização da emoção, por exemplo, alguns pais acreditam que as emoções, especialmente as negativas, são prejudiciais e deviam de ser controladas e de não ser expressas (Eisenberg et al., 1998).

Além disso, os objetivos dos pais diferem consoante as emoções, por exemplo, em algumas famílias e culturas é aceitável expressar a tristeza, mas não expressar a zanga. Isto acontece porque os objetivos de socialização da emoção diferem a partir de quem é o socializador e porque as crenças a respeito da expressão e regulação emocional variam de família para família e, de grupo para grupo, tornando-se difícil encontrar um consenso acerca do que são modos de socialização parental positivos e quais as consequências mais desejáveis. Não obstante, os psicólogos do desenvolvimento concordam que é desejável que as crianças possam exprimir e regular as suas emoções num contexto socialmente ajustado e de forma valorizada. Gottman e colegas (1997) salientam, ainda, que os comportamentos de socialização da emoção dos pais estão relacionados com a saúde física e sentimento de realização pessoal dos filhos.

Eisenberg e colaboradores (1998) apresentam um modelo de socialização das emoções que integra os principais processos de socialização, os seus resultados e, respetivos moderadores. Os autores consideram que em qualquer situação de socialização, é provável que os comportamentos de socialização das emoções sejam influenciados pelas características da criança (e.g., idade, sexo, regulação emocional da criança, reações típicas da criança às regras), características dos pais (e.g., valores, filosofia de educação infantil, regulação emocional dos pais), e características da cultura ou subcultura (e.g., valores culturais sobre a expressão emocional ou sobre as práticas parentais que devem ser desempenhadas). Ainda, os aspetos específicos do contexto (e.g., grau em que cada comportamento da criança foi inapropriado ou em que cada situação foi importante para a criança, ou para os pais), contribuem para os comportamentos de socialização dos pais. Salienta-se, ainda, que as características da criança são discutidas como determinantes e moderadores deste processo.

Note-se que os autores creem que os comportamentos de socialização parental das emoções afetem, frequentemente, o nível de *arousal* ou excitação emocional da criança num certo contexto, e que o nível de excitação induzido nesse dado contexto pode influenciar os comportamentos de socialização parental (Eisenberg et al., 1998). Por exemplo, reações parentais punitivas à expressão emocional da criança podem induzir ansiedade sobre a punição, ou medo ou zanga. De forma inversa, as reações de suporte parental podem não aumentar, reduzindo até o nível de *arousal*, ou excitação emocional da criança. Efetivamente, as demonstrações de emoção dos pais, mesmo quando estes não reagem às emoções da criança, podem afetar a excitação desta, através do contágio, tendo em conta o significado que a criança atribui às demonstrações emocionais dos pais e das verbalizações.

Decerto, os efeitos dos comportamentos de socialização parental das emoções têm inúmeras consequências possíveis e, podem afetar diversos aspetos do funcionamento da criança, incluindo: experiência da emoção; expressão espontânea da emoção; comportamento e regulação emocional; aquisição de processos regulatórios; postura afetiva em relação às suas emoções e a si mesmo e a qualidade da relação da criança com o socializador (Eisenberg et al., 1998). É, ainda, provável que o nível de *arousal* da criança afete o grau em que esta processa inicialmente a informação (Hoffman, 1970; 1983).

Semelhantemente, as percepções das crianças sobre a qualidade da relação que estabelecem com os seus pais, podem influenciar o modo como vão responder aos comportamentos de socialização parental e a maneira como estão motivadas para aceder ao conteúdo desses comportamentos de socialização. Isto, por sua vez, pode desencadear outro tipo de respostas. Por exemplo, se os comportamentos de socialização emocional dos pais ajudarem a criança a regular a emoção que foi sentida ou o comportamento que desencadeou, então a criança provavelmente apresentará uma maior capacidade a expressar a suas emoções e a processar a informação, podendo desencadear reações parentais mais favoráveis.

### **Reações dos Pais às Emoções Negativas das Crianças**

Para muitas pessoas, as emoções são bem recebidas e encaradas como uma parte enriquecedora das suas vidas, porém, para outras, as emoções são para ser evitadas e minimizadas, e o mundo das emoções negativas é percebido como perigoso (Gottman et al., 1996). No âmbito das emoções negativas, pode imaginar-se que a exposição às emoções negativas dos pais resulte em consequências no ajustamento social e psicológico das crianças.

De forma a compreender melhor a consciência que os pais têm sobre a vida emocional dos seus filhos e as suas tentativas de conexão emocional com estes, Gottman e colegas (1996) desenvolveram um estudo em que todos os pais foram entrevistados sobre a sua própria experiência de tristeza e raiva, filosofia acerca da expressão emocional e, por último, sobre as suas atitudes e comportamentos em relação à raiva e tristeza dos seus filhos. No seu estudo piloto, encontraram pais que disseram aceitar a raiva e a tristeza, mas revelaram não se envolver na resolução de problemas da sua criança e, por outro lado, encontraram pais que pensam que, ao surgirem emoções como a tristeza, se cria uma oportunidade para a sua aproximação com os seus filhos e que a tristeza fornece informação importante. Todavia, também encontraram pais conscientes do impacto das emoções nas suas vidas, especialmente das emoções negativas, mostrando-se capazes de abordar essas emoções de uma maneira diferente e de auxiliar os seus filhos com as suas emoções de raiva e tristeza, atuando como treinadores emocionais.

Adicionalmente, os autores consideram que os pais que atuam de forma consciente com as suas próprias emoções e as dos filhos seguem um determinado processo denominado de *filosofia de treino emocional*. Esta filosofia refere-se aos pais com consciência das emoções de baixa intensidade neles e nos filhos, que os ajudam a atribuir verbalmente nomes às suas emoções, discutindo estratégias para lidar com a situação que desencadeou a emoção negativa. Contrariamente, a respeito de uma *filosofia da meta-emoção rejeitante*, os autores descobriram que seria aquela cujos pais sentiriam a tristeza e raiva da criança como potencialmente prejudiciais para ela, e que o seu papel seria o de modificar essas emoções negativas e tóxicas, o mais rápido possível, pois para estes pais é crucial que a criança perceba que estas emoções não se prolongam e que não são importantes. Contudo, estes pais encontram-se, por vezes, sensíveis aos sentimentos da criança, querendo ajudá-la, porém a forma que utilizam para lidar com a emoção negativa, é ignorá-la ou negá-la o mais possível. Estes pais percebem uma emoção forte na criança como algo que lhes está a ser exigido e que têm de resolver, acabando, frequentemente, por transmitir a sensação à criança de que foram obrigados a lidar com a sua emoção.

Para Parke (1994), existem diversas maneiras através das quais os socializadores, incluindo os pais, podem influenciar o modo como as crianças respondem e lidam com situações que evocam emoções, como por exemplo as reações. As reações dos socializadores às demonstrações de emoções negativas são prováveis de fornecer oportunidades enriquecedoras para a socialização da emoção, porém os pais podem reagir de diferentes maneiras às emoções negativas dos filhos. (Eisenberg & Fabes, 1994; Kliewer et al., 1996).

Além disso, é através das suas reações que os pais conseguem ajudar os bebês e crianças a manter um nível moderado ou ótimo de *arousal* (Nachmias, Gunnar, Mangelsdorf, Parritz, & Buss, 1996; Tronick, 1989). Sublinha-se a importância de compreender que as reações parentais negativas às manifestações emocionalmente negativas das crianças podem refletir, por vezes, uma internalização intensa e problemática das emoções (e.g., tristeza, ansiedade, medo) e de externalização das mesmas (e.g., zanga, hostilidade). Por sua vez, estas emoções negativas que surgem no dia-a-dia das crianças, tais como, angústia, medo, tristeza e zanga, estão associadas a resultados negativos, na sua esfera social e emocional (Eisenberg et al., 1996; Gottman et al., 1996).

De acordo com Eisenberg e colegas (1998) as reações negativas e desprovidas de suporte podem assumir três formatos: punição, minimização e angústia parental. A *punição* diz respeito ao grau em que os pais respondem com reações punitivas, o que, por sua vez, vai diminuir a sua exposição ou a necessidade de lidar com a emoção negativa dos seus filhos (e.g. “Dizer ao meu filho que se começar a chorar irá imediatamente para o quarto”). A *minimização* refere-se ao grau em que os pais minimizam a seriedade da situação ou desvalorizam o problema da criança ou a sua reação de angústia (e.g. “Dizer ao meu filho que ele está a exagerar”). Por último, a *angústia parental*, remete para o grau em que os pais experienciam angústia quando os seus filhos expressam afeto negativo, pressupondo o evitamento dos pais em relação à criança, ou outras reações negativas desprovidas de suporte (e.g. “Sinto-me chateado e desconfortável com a reação do meu filho”).

Do ponto de vista empírico, crianças de idade pré-escolar que estão expostas a reações punitivas por parte dos pais revelam níveis elevados de evitação (i.e., escapar-se ou evitar pensar numa situação, distraíndo-se com estímulos ou atividades) quando se encontram a meio de um conflito com os pares, ou problemas de externalização comportamental, reportados pelos pais e educadoras (e.g., agressão, quebrar regras) (Eisenberg et al., 1996). Em relação às reações de minimização dos pais, estas associam-se à evitação, a respostas negativas, baixos níveis de popularidade nas crianças, falta de estratégias de *coping* construtivas (e.g., utilização da reestruturação cognitiva positiva e a busca de suporte) e, a problemas de externalização comportamental (Eisenberg et al., 1996; Eisenberg, Fabes, Carlo, Karbon, & Switzer, 1992). Ademais, pais que reportam elevados níveis de reações desprovidas de suporte às emoções negativas dos filhos, tendem a vê-los como crianças com propensão a sentirem, frequentemente, emoções negativas (Eisenberg & Fabes, 1994; Eisenberg et al., 1996; Eisenberg et al., 1999). No estudo de Chora, Monteiro, Ramos e Amaral (2019) sobre o efeito dos estilos parentais e

práticas de socialização emocional negativas do pai no conhecimento emocional de crianças em idade pré-escolar, verificou-se que o uso de estratégias de socialização parental mais negativas está associado negativamente com a regulação emocional da criança.

É provável que a relação entre as reações parentais desprovidas de suporte e as características e comportamento da criança seja bidirecional, pois por um lado as crianças “difíceis” provocam reações parentais mais negativas e por outro, as reações negativas dos pais promovem emoções e comportamentos negativos nas crianças (Patterson, 1982). Apesar das reações desprovidas de suporte já terem sido associadas a vários tipos de resultados diferentes, salienta-se um padrão consistente: uma associação positiva entre as reações parentais desprovidas de suporte e os baixos níveis de competência emocional e social das crianças (Eisenberg et al., 1998). Por exemplo, num estudo desenvolvido por Alves e Cruz (2011) sobre as reações parentais às emoções negativas dos filhos, onde se incluem crianças que frequentam o 2º ano de escolaridade, os resultados sugerem que pais que respondem com reações parentais punitivas às expressões emocionais dos filhos, podem fazer com que a criança sinta as suas emoções e as dos outros como negativas ou ameaçadoras, impedindo-as de explorar o significado e as várias formas de lidar com as emoções.

Contrariamente às reações desprovidas de suporte dos pais, é esperado que as reações de suporte (e.g., reconfortar, ensinar estratégias de *coping* construtivas) melhorem as tentativas das crianças de lidar construtivamente com as emoções (Eisenberg, et al., 1998). Dentro das reações de suporte parental destacam-se: o encorajamento, reações parentais focadas na emoção e reações parentais focadas no problema. O *encorajamento* dos pais, diz respeito a situações em que os pais encorajam a criança a expressar as suas emoções (e.g. “Encorajo o meu filho a expressar o seu sentimento de desilusão”) (Bryant, 1987). De acordo com o estudo longitudinal de Eisenberg e colegas (1998), níveis moderadamente elevados de reações de encorajamento de expressão da emoção estão associados ao desenvolvimento socio-emocional positivo das crianças.

As *reações focadas na emoção* referem-se ao suporte que os pais oferecem aos para que estes encontrem estratégias para lidar com as suas emoções e sentirem-se melhor (e.g. “Tento fazer com que o meu filho se sinta melhor”) (Eisenberg et al., 1998; Alves & Cruz, 2011). Existem evidências de que as reações focadas na emoção estão, por vezes, associadas a elevados níveis de emoções e comportamentos negativos nas crianças. Por exemplo, Denham (1993) descobriu que a ternura materna perante a tristeza de crianças de dois anos de idade estava

relacionada com baixos níveis de afiliação positiva das crianças. Semelhantemente, encontraram-se evidências de que mães de crianças entre um e três anos de idade que utilizavam mais estratégias de segurança e conforto físico, tinham crianças que apresentavam mais níveis de angústia numa situação frustrante, do que crianças que receberam menos segurança por parte das suas mães (Grolnick, Kurowski, McMenemy, Rivkin, & Bridges, 1997).

Em relação às *reações focadas no problema*, estas referem-se à ajuda que as figuras parentais providenciam para que criança consiga lidar com as suas emoções, centrando-se no problema que desencadeou aquele estado emocional (e.g. “Ajudo o meu filho a pensar em alguma coisa de forma a que consiga adormecer”). As reações focadas no problema podem promover o comportamento pro-social, a cooperação e, a simpatia nos rapazes, encontrando-se positivamente associadas às estratégias de *coping* construtivas e popularidade (Eagly & Crowley, 1986; Eisenberg et al., 1998; Eisenberg et al., 1996). Tal como no estudo de Alves e Cruz (2011), crianças cujas mães reportaram ajudar na procura das causas das emoções negativas e das estratégias para lidar com estas (reações focadas no problema), são avaliadas pelas professoras como apresentando melhores competências académicas.

A família é um contexto primário de socialização e os pais são os principais responsáveis pelas várias dimensões do desenvolvimento e bem-estar dos seus filhos. As interações entre pais e filhos – nomeadamente as respostas dos pais face aos comportamentos e emoções das crianças que decorrem neste contexto interativo - contribuem, não só para o desenvolvimento das competências socio-emocionais das crianças, mas também cognitivas, uma vez que o desenvolvimento emocional se vai construindo a partir de um conjunto de habilidades cognitivas (Barreiros & Cruz, 2012; Holden, 2001; Fabes, Poulin, Eisenberg, & Madden-Derdich, 2002; Bernier, Carlson, & Whipple, 2010; Rueda & Paz-Alonso, 2013).

## **CAPÍTULO II | FUNCIONAMENTO EXECUTIVO**

### **Funcionamento Executivo**

O funcionamento executivo tem sido alvo de inúmeras investigações na pesquisa contemporânea, porém a sua definição difere enormemente (Zelazo, Muller, Fyre, & Marcovitch, 2003). A investigação sobre este constructo envolve, frequentemente, processos amplos e diversos que se apresentam como relevantes para os temas da autorregulação, da atenção e do planeamento (Zelazo, Carter, Reznick, & Fyre, 1997).

Nas últimas duas décadas, a pesquisa sobre o funcionamento executivo, bem como o seu desenvolvimento durante a infância aumentou, levando a uma definição mais consensual (Zelazo, Blair, & Willoughby, 2016). De forma geral, os investigadores caracterizam o funcionamento executivo como um conjunto específico de habilidades de regulação da atenção que envolvem ações conscientes que se dirigem à obtenção de objetivos e resolução de problemas (Zelazo et al., 2016). À luz de Diamond (2006), estas habilidades são consideradas como fundamentais para todas as formas de *performance* cognitiva, sendo elas a flexibilidade cognitiva, a memória de trabalho e o controlo inibitório (Blair & Diamond, 2008; Carlson, Zelazo, & Faja, 2013; Diamond, 2013; Garon, Bryson, & Smith, 2008; Hughes, 2011; Jacques & Marcovitch, 2010; Meuwissen & Zelazo, 2014; Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter & Wagar, 2000).

A flexibilidade cognitiva está associada à habilidade de trocar, de forma flexível, de perspetiva e focar-se na atenção (Diamond, 2006). A flexibilidade é uma componente importante da regulação comportamental, que é responsável por modular comportamento e as reações emocionais, tendo em conta as diferentes repostas contingentes e solicitações ambientais (Isquith, PhD, Gioia, Phd, & Staff, 2003). Em relação à memória de trabalho, esta caracteriza-se pela habilidade de guardar a informação na mente e manipulá-la ao nosso serviço, permitindo-nos relembrar os nossos planos e eventos, as instruções dadas pelos outros e considerar diferentes alternativas. Além disso, auxilia o indivíduo a relacionar uma ideia com uma data e vice-versa, incluindo relacionar o presente com o futuro e com o passado (Diamond, 2006). A memória de trabalho é, ainda, considerada uma habilidade essencial para as crianças pequenas, auxiliando-as em atividades que envolvem a resolução de problemas de forma a conseguirem executar várias tarefas ao mesmo tempo e a completar manipulações mentais básicas, bem como a seguir instruções complexas (Isquith et al., 2003).

No que diz respeito ao controlo inibitório, este é caracterizado pela habilidade de ignorar distrações e permanecer focado, e de resistir a ter determinada reação, acabando por ter outra diferente. Ademais, a habilidade de inibir uma inclinação comportamental muito forte ajuda a tornar a flexibilidade e a mudança possíveis, bem como a educação social. A inibição permite-nos, assim, ter controlo sobre as nossas ações e sobre a situação em que estamos envolvidos, em vez de sermos apenas controlados pelos estímulos externos, pelas nossas emoções ou por tendências comportamentais enraizadas (Diamond, 2006). Estas três habilidades enunciadas anteriormente, dependem de circuitos neuronais que ocorrem nas diferentes regiões do córtex

pré-frontal (PFC) e, também, noutras áreas do cérebro, podendo, portanto, ser também descritas como habilidades neuro-cognitivas (Zelazo et al., 2016).

Salienta-se, ainda, a existência de habilidades executivas designadas por *funções executivas básicas*, como é o caso do planeamento e organização, antecipação, inibição de distrações e interferências, monitorização de processos e, mudar flexivelmente para novas ações quando necessário que integram um conjunto de habilidades relacionadas, embora possivelmente distintas, que são responsáveis por direcionar e controlar o funcionamento cognitivo, comportamental e emocional (Gioia, Isquith, Retzlaff, & Epsy, 2002). Gioia e colaboradores (2002) esclarecem que estas *funções executivas básicas* assentam na suposição teórica que sugere que estas, enquanto funções regulatórias, são, até certo ponto, vistas como individuais numa perspetiva clínica, porém todas elas se inserem num sistema executivo abrangente.

Segundo Isquith e colegas (2003), é necessário ser-se adequadamente inibido, flexível e controlado do ponto de vista emocional para que a habilidade de resolução de problemas ocorra de forma eficiente, organizada e sistemática. Deste modo, os autores consideraram importante ter em conta as *funções executivas básicas*, para além das neuro-cognitivas, quando se pretende obter uma descrição mais abrangente do funcionamento executivo dos indivíduos. Neste sentido, quando desenvolveram um instrumento para avaliar o funcionamento executivo (BRIEF-P, Isquith et al., 2003), incluíram, para além da flexibilidade cognitiva, a memória de trabalho e o controlo inibitório, outras três funções executivas básicas, nomeadamente, a *mudança*, o *controlo emocional* e, o *planeamento e organização*. A *mudança* refere-se à habilidade de alternar livremente de uma situação para outra, ou de uma atividade para outra, sempre que as circunstâncias assim o exigirem. O *controlo emocional* diz respeito ao impacto que as dificuldades do funcionamento executivo têm na expressão emocional e à capacidade de a criança controlar as suas respostas emocionais. Por último, o *planeamento e organização* compõem a habilidade da criança para gerir a sua atividade atual ou aquelas que são direcionadas para o futuro.

As funções executivas são, geralmente, definidas como componentes da regulação de pensamentos e comportamentos (Diamond, 2006). Para muitos autores, o funcionamento executivo era visto como uma entidade unitária (e.g. Norman & Shallice, 1986), enquanto que para outros era visto como múltiplos processos distintos (e.g. Pennington, 1997; Welsh, Pennington, & Groisser, 1991). Miyake e colegas (2000), face a tal assimetria, sugeriram que

o funcionamento executivo era um processo unitário, com habilidades distintas, ainda que relacionadas. Para os autores supracitados, o funcionamento executivo pode ser, também, denominado de controlo cognitivo, uma vez que se refere a processos neuro-cognitivos envolvidos nas ações conscientes, dirigidas à obtenção de objetivos e, intimamente, ligados às emoções. Os autores supracitados esclarecem que a relação do funcionamento executivo com outros construtos ocorre devido às três, anteriormente, referidas habilidades neuro-cognitivas (flexibilidade cognitiva, memória de trabalho e o controlo inibitório), uma vez que se constituem um requisito fundamental para inúmeros processos cognitivos.

Segundo o trabalho de Zelazo e Müller (2002), é importante perceber-se que o funcionamento executivo se pode caracterizar de duas formas distintas: funções executivas quentes e funções executivas frias. Os autores explicam que as funções executivas quentes estão envolvidas em situações que envolvem elevada motivação e uma elevada componente emocional. Estas atuam auxiliando na gestão das emoções e no controlo das nossas tendências para abordar ou evitar coisas significativas (Meuwissen & Zelazo, 2014). Por outro lado, as funções executivas frias são evocadas em situações não tão emocionais, estando envolvidas em atividades mentalmente exigentes, mas neutras do ponto de vista emocional, caracterizando-se pela presença de componentes lógicas e abstratas que se constituem um requisito para a capacidade de julgamento, planeamento, memória de trabalho e resolução de problemas (Barros & Hazin, 2013; Rueda & Paz-Alonso, 2013; Traverso, Viterbori, & Usai, 2015). Apesar da função diferenciada que cada tipo de funções executivas assume, sabe-se que, geralmente, ambas atuam em conjunto, formando um sistema adaptativo (Traverso et al., 2015). Contudo, distinguem-se pela forma como gerem a motivação e a emoção (Zelazo et al., 2016).

Por exemplo, Prencipe e Zelazo (2005) desenvolveram um estudo em que utilizaram o paradigma atraso-gratificação e descobriram que crianças de três anos eram mais propensas a escolher uma recompensa maior e adiada, sobre uma menor e imediata, quando perguntaram qual a recompensa que o participante deveria escolher (funções executivas frias). Porém revelaram-se mais propensas a selecionar a recompensa imediata quando lhes era pedido para escolherem para si próprios (funções executivas quentes). Isto deriva do padrão existente nas crianças de idade pré-escolar que se apresentam cerca de três vezes mais propensas a escolher a opção de adiamento de gratificação para outro participante, do que para si próprias (Prencipe & Zelazo, 2005).

Após uma revisão e análise de literatura, encontram-se evidências de que o funcionamento executivo está associado a outros construtos. Por exemplo, evidências sobre o desenvolvimento neuro-cognitivo têm mostrado que o desenvolvimento da regulação emocional é fortemente apoiado por diversas funções executivas, como controle da atenção, inibição de comportamentos inapropriados, tomada de decisão e outros processos cognitivos que surgem em contextos de cariz emocional (Rueda & Paz-Alonso, 2013). Além disso, Zelazo e colegas (2016) destacam a associação existente entre o funcionamento executivo e a atenção e consideram que esta constitui relevância para a investigação uma vez que é a atenção que permite não só que os indivíduos possam aprender de uma forma mais efetiva, como também possam guardar o conteúdo aprendido, aplicando-o, posteriormente, em tarefas académicas ou no seu quotidiano. Semelhantemente, no estudo desenvolvido por Kochanska, Murray e Harlan (2000), os investigadores encontraram que a associação que se estabelece entre a atenção e a capacidade de autocontrolo predizem um funcionamento social adequado. Outro construto com o qual o funcionamento executivo está relacionado é, com aquilo a que nós tendencialmente chamamos de “inteligência”, mais concretamente, com a inteligência cristalizada que é caracterizada por se basear nos factos ou no conhecimento do vocabulário (Blair, 2006; Kane & Engle, 2002). No entanto, o funcionamento executivo não tem nada a ver com o conhecimento sobre a inteligência, a não ser o único facto de pôr esse mesmo conhecimento deliberada e propositadamente em prática (Zelazo et al., 2016). Contudo, os autores supracitados concordam com a teoria de Kyllonen e Christal (1990), ou seja, de que o funcionamento executivo é mais idêntico à inteligência fluida do que à inteligência cristalizada, isto porque o funcionamento executivo é essencial para fazer perdições, identificar padrões e tirar conclusões lógicas. Alguns estudos têm utilizado como método a observação natural para examinar a contribuição do funcionamento executivo para a competência social das crianças e problemas relacionados com o comportamento (Peskin & Ardino, 2003; Fahie & Symons, 2003). Contudo, Liebermann, Giesbrecht e Muller (2007) consideram que apenas um número limitado de investigações se tem interessado pelo comportamento diário das crianças. De facto, a utilização exclusiva de medidas baseadas no desempenho do funcionamento executivo tem sido criticada por conceder uma visão muito estreita e por falhar em capturar com precisão o funcionamento do “mundo real” das crianças (Bodnar, Prahme, Cutting, Denckla, & Mahone, 2007). O uso concomitante de autorrelatos dos pais e educadoras sobre o comportamento diário das crianças pode contribuir para a validade ecológica das avaliações do funcionamento executivo (Liebermann et al., 2007). Neste sentido, Carlson (2005) acrescenta que falta uma visão coerente quanto às medidas mais adequadas para avaliar o desenvolvimento do

funcionamento executivo com crianças em idade pré-escolar e, pouco consenso na literatura existente sobre quais as medidas apropriadas para determinada faixa etária ou para avaliar uma determinada habilidade ou função executiva.

Existem atividades e tarefas simples, que os pais e educadoras podem aplicar para ajudar a desenvolver as funções executivas nas crianças de idade pré-escolar. Havendo um progresso nas habilidades executivas, as crianças estarão, por sua vez, mais preparadas para uma aprendizagem eficiente no contexto de sala de aula e, tendencialmente, mais aptas a obter resultados positivos ao longo da vida (Marcovitch, Jacques, Boseovski, & Zelazo, 2008). Se as crianças chegarem a escola melhor preparadas do ponto de vista das suas funções executivas, então é provável que se sintam mais confiantes, aprendam mais facilmente, e convivam melhor com os seus pares e educadoras e, provavelmente, tenderão a ter menos problemas de comportamento (Meuwissen & Zelazo, 2014).

### **Desenvolvimento do Funcionamento Executivo até à Idade Pré-Escolar**

As funções executivas iniciam o seu desenvolvimento muito cedo no ciclo vital (Pereira, Dias, Araújo, & Seabra, 2018) com o seu desenvolvimento a iniciar-se no primeiro ano de vida (Diamond, 1996; Barros & Hazin, 2013; Léon, Rodrigues, Seabra, & Dias, 2013; García-Molina, Enseñat-Cantalops, Tirapu-Ustárroz, & Roigrovira, 2009). Contudo, o período pré-escolar destaca-se no que se refere ao desenvolvimento destas habilidades regulatórias. O desenvolvimento do funcionamento executivo dá-se, ao mesmo tempo, que o amadurecimento da região PFC, isto é, ocorre em simultâneo com as mudanças que se dão a nível estrutural e funcional dos sistemas neuronais (Dawson & Guare, 2010; Carlson et al., 2013). Segundo Epsy (1997; 2001) são as funções executivas fundamentais as que surgem primeiro no desenvolvimento, como a inibição e a memória de trabalho, enquanto que processos mais complexos como a resolução de problemas e o planeamento, se desenvolvem mais tardiamente.

De acordo com Dawson e Guare (2010), a primeira habilidade do funcionamento executivo a emergir no desenvolvimento é a inibição, surgindo aproximadamente aos 12 meses de idade. Sem inibição torna-se difícil de fazer planos e orientar o comportamento para um objetivo, porém sabe-se que esta função é ainda incipiente e, como defendido por Bodrova e Leong (2007), até aos três anos de idade os comportamentos infantis são predominantemente espontâneos, não havendo ainda conhecimento sobre as consequências dos comportamentos. Entre os três e os cinco anos de idade é uma altura importante para o desenvolvimento da inibição, com alterações a ocorrerem de forma muito marcada (Best & Miller, 2010; CDCHU,

2011; Dias & Seabra, 2013). Por exemplo, na tarefa do urso e do dragão é pedido às crianças que realizem todas as ações solicitadas por um boneco de urso simpático, mas para suprimir todas as ações comandadas por um boneco de dragão travesso, alternadamente. Verificou-se que crianças de três anos de idade revelam dificuldades em inibir as ações, apesar de já se mostrarem capazes de seguir regras, enquanto que crianças de três e a maioria das crianças de quatro anos já se demonstram mais capazes de fazer as duas coisas seletivamente (Reed, Pien, & Rothbart, 1984). Este exemplo ilustra uma de muitas tarefas de funcionamento executivo, que demonstra que as crianças dos três aos seis anos de idade se tornam muito melhores na resolução de conflitos e respostas motoras, esperando por uma recompensa, permanecendo na tarefa e evitando distrações tentadoras (Carlson, 2005; Kochanska et al., 2000).

No que diz respeito à flexibilidade cognitiva, esta parece desenvolver-se mais tarde, iniciando-se por volta do final do primeiro ano de vida, sendo que entre os dois e os cinco anos de idade as crianças tendem mais facilmente a adequar o seu comportamento a diferentes regras ou ambientes, apesar desta habilidade continuar a desenvolver-se intensamente até aos doze anos (Pereira et al., 2018). A partir dos três anos de idade, surgem formas mais complexas de funcionamento executivo, nomeadamente, a capacidade de resolução de conflitos e a manipulação da informação guardada previamente na memória (Carlson, 2005; Garon et al., 2008). Apesar de no final do seu primeiro ano de vida, a criança começar a evidenciar sinais de que consegue manter o foco numa tarefa, esta capacidade é ainda muito instável, ou seja, a criança ainda se vai distraindo (Pereira et al., 2018). É a partir dos três anos de idade que esta capacidade aumenta e a maioria das crianças demonstra ainda ser capaz de mudar o foco de atenção em função do contexto situacional, sendo capazes de adequar a resposta a partir de instruções verbais (Epsy, Kaufmann, Glisky, & McDiarmid, 1999; Zelazo et al., 2003). Entre os quatro e os cinco anos de idade, as crianças tornam-se gradualmente mais capazes de inibir a reação inicial e agir de modo mais ponderado, focalizar a atenção e lembrar-se de algum acontecimento de forma ponderada, ignorar eventuais distrações, interromper um comportamento inadequado (e.g., comportamento agressivo) e agir de modo adaptado, adequando o seu comportamento ao contexto e regras sociais e controlando as suas emoções (Pereira, da Silva, Barônio, & Gomes, no prelo). Nestas idades, é esperado que se desenvolvam as capacidades de organização e planeamento, ainda que muito rudimentares (Epsy, Kaufmann, & Glisky, 2001; Welsh et al., 1991).

De um modo geral, é possível verificar-se que é ao longo dos anos pré-escolares (3 aos 6 anos de idade) que se instala um período ativo de desenvolvimento das funções executivas

(Skogan et al., 2016), aspeto que motivou o interesse dos investigadores da área (Diamond, 2002; Zelazo & Muller, 2002; Sarnadinha, 2018). Os autores Traverso e colegas (2015) defendem que a razão pela qual as funções executivas se desenvolvem a um ritmo significativamente acelerado na idade pré-escolar, é para acompanharem as necessidades das crianças na adaptação aos novos contextos, seguirem regras, organizarem o pensamento e possuírem uma grande flexibilidade cognitiva. A investigação partilha de uma visão consensual no que diz respeito ao surgimento das funções executivas no desenvolvimento do indivíduo e, a sua maioria tende a concordar que este período do desenvolvimento se apresenta como um período relevante, de rápido e marcado desenvolvimento destas funções (Barros & Hazin, 2013; Best & Miller, 2010; Bierman & Torres, 2016; Center on the Developing Child at Harvard University (CDCHU), 2011; Diamond, 2014; Zelazo & Carlson, 2012). A investigação tem vindo ainda a elucidar acerca da importância do funcionamento executivo em idades precoces para posteriores resultados desenvolvimentais. Por exemplo, García-Molina e colegas (2009) sugerem que após idades precoces, até à adolescência e vida adulta, o desenvolvimento das funções executivas ocorre num curso lento e progressivo, acarretando uma enorme vulnerabilidade e correndo o risco de aparecerem consequências diversas, fruto das alterações precoces durante o desenvolvimento destas habilidades. Os autores Consenza e Guerra (2011) explicam que o desenvolvimento correto das funções executivas em crianças e jovens permite a formação de adultos mais seguros e capazes de tomar decisões apropriadas, gerir adequadamente as emoções e fazer escolhas pertinentes para a vida pessoal e profissional. Torna-se assim essencial considerar fatores que apoiam um desenvolvimento mais efetivo do funcionamento executivo, em particular no período pré-escolar.

### **CAPÍTULO III | *COPING* PARENTAL PARA LIDAR COM AS EMOÇÕES NEGATIVAS E FUNCIONAMENTO EXECUTIVO DAS CRIANÇAS**

#### **Parentalidade, Socialização das Emoções e Funcionamento Executivo**

O papel dos pais é considerado um fator crucial no desenvolvimento do funcionamento executivo das crianças (e.g., Bernier, Carlson e Whipple (2010). Todavia, apenas nas últimas décadas é que os investigadores começaram a estudar as contribuições das variáveis da parentalidade para o funcionamento executivo, mostrando-se especialmente interessados sobre a hipótese de que as primeiras experiências relacionais estão intimamente ligadas ao desenvolvimento neuro-cognitivo da criança (e.g., Nelson & Bloom, 1997). A este nível, a primeira infância é um período chave para compreender as influências que a parentalidade

exerce no funcionamento executivo, uma vez que é durante este período que as experiências ambientais influenciam o desenvolvimento e que as crianças são, particularmente, dependentes dos seus cuidadores para a sua estimulação, nutrição e regulação (Kolb, Mychasiuk, Muhammad, Li, Frost, & Gibb, 2012; Sameroff, 2010).

De Bellis (2011) e Schore (1996) chamam a atenção para o facto de que a associação entre a qualidade das interações entre pais e filhos e o desenvolvimento cognitivo da criança, é possível que ocorra devido à interação entre vários fatores, genéticos e ambientais, ao longo da formação do cérebro. Ou seja, não são apenas os processos de maturação neurofisiológica que são considerados importantes para o desenvolvimento do funcionamento executivo, este também é influenciado por fatores ambientais ou contextuais, nomeadamente, o nível socioeconómico da família, as habilitações literárias dos pais e a estimulação à qual a criança é sujeita, não só em casa, mas também, no jardim de infância (Diamond & Lee, 2011; Traverso et al., 2015). Rueda e Paz-Alonso (2013) sublinham ainda a importância da qualidade da interação entre pais e filhos para o desenvolvimento das funções executivas na infância através de alguns fatores: os benefícios das relações de reciprocidade, um estilo educativo pacífico ao invés de severo, promoção da autonomia, bem como do desenvolvimento de vínculos afetivos no seio familiar, que estão relacionados com a evolução das habilidades de funcionamento executivo na criança.

Semelhantemente, Kopp (1982) considera os cuidados primários por parte dos cuidadores principais, como o mecanismo central no desenvolvimento das capacidades para a autorregulação e desenvolvimento das funções executivas das crianças. Uma vez que o funcionamento executivo assume uma grande significância na vida das crianças, é importante estabelecer quais os seus antecedentes e compreender as suas influências no desenvolvimento (Meuwissen & Carlson, 2015). Neste sentido, múltiplas teorias têm sido utilizadas para explicar como é que a parentalidade pode afetar as funções executivas das crianças (Lam, Chung, & Li, 2018).

Carlson (2003) propõe três dimensões da parentalidade suscetíveis de favorecer o desenvolvimento do funcionamento executivo da criança: sensibilidade materna, *scaffolding* e mentalização. A sensibilidade materna consiste em providenciar repostas apropriadas e consistentes aos sinais que as crianças vão expressando, proporcionando experiências de sucesso ao impactar o ambiente social. Em relação ao *scaffolding*, este destina-se a oferecer à criança estratégias de resolução de problemas apropriadas à sua faixa etária, sendo provável

que tenha sucesso em experiências de aprendizagem de problemas. Por último, a mentalização ou a tendência dos pais para usar termos mentais enquanto falam com os bebês, pensa-se que se destine a oferecer as ferramentas verbais às crianças que as permita progredir de uma regulação emocional externa, para uma autorregulação (Bernier et al., 2010).

De acordo com Harrist e Waugh (2002) estas três estratégias parentais de regulação emocional das crianças representam formas distintas através das quais os cuidadores atuam como reguladores externos, com o objetivo de ajudar as crianças a tornarem-se gradualmente mais capazes de se autorregular autonomamente, sem a ajuda dos seus cuidadores primários. Não obstante, os estudos que têm analisado a relação entre a parentalidade e o funcionamento executivo da criança têm-se focado, sobretudo, no *scaffolding* (Lucassen et al., 2015). Para além das três dimensões da parentalidade enunciadas, anteriormente, Bernier e colegas (2010) propõem um mecanismo alternativo responsável pela influência da parentalidade no funcionamento executivo, nomeadamente, que a sensibilidade parental fornece à criança um ambiente seguro e de encorajamento para praticar a autorregulação.

Vygotsky, também, contribuiu com a sua teoria, explicando porque é que os comportamentos dos pais influenciam o funcionamento executivo das crianças e propôs que as interações interpessoais ajudam a estruturar os processos do pensamento, em que a criança consegue aprender a partir delas e agir sem a ajuda do adulto (Wood, Bruner, & Ross, 1976). O psicanalista acreditava que o *scaffolding* era o mecanismo através do qual cada processo externo, se tornava interno e, Meuwissen e Carlson (2015) esclarecem que este mecanismo é muito relevante para o funcionamento executivo, uma vez que, inicialmente, os pais são responsáveis por regular as suas crianças nos diversos domínios (e.g., fome, sono, emoções), e que esta regulação externa precisa de ser, gradualmente, internalizada para a criança ser capaz de desenvolver o seu funcionamento executivo. Os autores Giesbrecht, Muller e Miller (2010), explicam que é a partir das interações entre pais e filhos, que as crianças podem experimentar, de forma gradual, as suas habilidades de autorregulação.

Carlson (2003) teoriza, ainda, que cuidados primários responsivos e afetuosos são preditores de uma variedade de respostas cognitivas e sociais e, que pais que estabelecem um ambiente previsível permitem que os seus filhos formem expectativas organizadas do mundo, que se acredita ser uma etapa inicial importante no desenvolvimento do funcionamento executivo das crianças. Com base na teoria proposta por Vygotsky e em estudos empíricos sobre

as interações entre mães e filhos, Hartup (1987) sugeriu que os processos metacognitivos, são os aspetos do desenvolvimento cognitivo que mais influenciam os relacionamentos sociais.

A Teoria da Vinculação, por exemplo, postula que relacionamentos seguros com os cuidadores primários “liberta” os recursos cognitivos da criança e orienta-os para a exploração do ambiente, que envolve brincar com objetos físicos, interagindo com membros não familiares (Shaver & Mikulincer, 2010; Bernier et al., 2012). Por sua vez, crianças vinculadas e seguras, que percebem os seus cuidadores como fontes confiáveis de proteção e suporte, mobilizam menos recursos cognitivos a avaliar a disponibilidade dos cuidadores e com a preocupação de serem abandonadas. Assim, com os recursos cognitivos disponíveis e mais livres, conseguem investir na autoexploração do ambiente que os rodeia, o que resulta em mais oportunidades para praticar as suas funções executivas.

Por outro lado, a Teoria da Aprendizagem Social acredita que as crianças tendem a imitar os comportamentos dos outros, sobretudo, os comportamentos dos seus pais, que é de quem são mais próximos e dependentes (Hughes & Ensor, 2009; Moriguchi, 2012, 2014). De facto, a tendência das crianças para imitar os seus pais é tão forte que as crianças se lembram e reproduzem os comportamentos dos pais, mesmo quando esses comportamentos não estão ligados a nenhuma recompensa. Consequentemente, os comportamentos parentais que desempenham bons e maus modelos de autorregulação, podem sofrer impactos positivos e negativos no desenvolvimento das funções executivas das crianças, respetivamente (Lam et al., 2018). Desta forma, os autores adiantam que a afetividade parental que envolve o suporte parental, o afeto e a tranquilidade, desempenha bons modelos de autorregulação, desencadeando interações entre pais e filhos mais positivas e, promovendo as funções executivas das crianças. Inversamente, a hostilidade parental, que envolve rejeição, reprimendas e perda de controlo, desempenha maus modelos de autorregulação, o que leva a interações negativas entre pais e filhos e gera problemas de funcionamento executivo nas crianças.

À luz de Sokol e colaboradores (2010), as oportunidades para o desenvolvimento das habilidades cognitivas emergem, frequentemente, de maneira espontânea na interação entre os pais e os filhos. Neste âmbito, outra questão importante que se tem colocado assenta no papel dos parceiros sociais, especialmente, no dos pais em ajudar as crianças a aprenderem a regular os processos emocionais que podem interferir ou ser utilizados na realização de tarefas cognitivas complexas, em particular atividades que requerem a utilização do funcionamento

executivo (Sokol et al., 2010). Considerando a influência das interações entre pais e filhos no desenvolvimento das habilidades cognitivas, o clima emocional familiar que é vivido, bem como os valores culturais, crenças e práticas parentais, se constituem aspectos que influenciam estas interações (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Bugental & Grusec, 2007). Por sua vez, essa influência pode ser positiva ou negativa, a partir dos laços emocionais entre pais e filhos. Por exemplo, no estudo de Clark e colaboradores (2013), os resultados apontam para déficits no funcionamento executivo de crianças de 2 anos, cujos pais não providenciaram um ambiente estimulante e que viram comprometidas as suas capacidades linguísticas (e.g., nomear as cores) e de velocidade de processamento.

Na investigação desenvolvida por Lucassen e colegas (2015) é evidenciada a importância de atentar nas práticas parentais de ambos os pais, pois as práticas parentais maternas e as práticas parentais paternas parecem desencadear consequências diferentes no funcionamento executivo da criança. Neste sentido, os autores debruçaram-se, especificamente, em duas estratégias parentais, nomeadamente, a *sensibilidade* (capacidade de perceber e interpretar de forma precisa os sinais implícitos ao comportamento da criança), e a *parentalidade severa* (atos coercivos e expressões emocionais negativas dirigidas à criança), com o objetivo de compreender melhor como é que estas diferenças na parentalidade impactam o funcionamento executivo da criança (Bernier et al., 2010; Blair et al., 2011; Kok et al., 2014). Os resultados mostraram que uma parentalidade menos sensível por parte da mãe e uma parentalidade severa por parte do pai estavam associados a menores resultados na metacognição emergente (capacidade da criança para planear, se organizar, implementar e resolver problemas) e no controlo inibitório (capacidade da criança para modular adequadamente as suas ações, emoções e comportamentos) (Lucassen et al., 2015).

Neste sentido, a família através dos seus objetivos e práticas de socialização das emoções que, por sua vez, são influenciados pelas crenças e valores culturais, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências emocionais da criança (Denham, 1998; Eisenberg et al., 1998; Gottman et al., 1996; Saarni, 1999; Halberstadt, 2006; Saarni et al., 2006; Tsai, Knutson, & Fung, 2006). Além disso, estas práticas de socialização das emoções dos pais providenciam à criança a oportunidade de aprender a regular as suas emoções, e de praticar e aprender sobre as habilidades executivas. Por exemplo, pense-se numa mãe que encoraja o filho a aprender a regular as suas emoções de zanga, frustração ou de excitação, enquanto este resolve um problema de matemática, com o objetivo de minimizar a eventual

interferência dos níveis de *arousal* durante a sua performance e aprendizagem (Sokol et al., 2010).

Contudo, é de salientar que as influências da parentalidade não atuam de igual forma para todas as crianças, pois o temperamento, o gênero e a etnia da criança modera as influências da parentalidade no funcionamento executivo ao longo da infância (Fay-Stammbach, Hawes, & Meredith, 2014). Além disso, também, as habilidades cognitivas e sociais, e o estágio do desenvolvimento pelo qual a criança está a passar contribuem para as interações entre pais e filhos. Por exemplo, ainda, a respeito da influência das características da criança na parentalidade, evidências empíricas reportam que crianças que apresentam níveis mais baixos de problemas de funcionamento executivo, podem obter respostas mais positivas por parte dos seus pais, o que por sua vez, pode aumentar as práticas parentais positivas e diminuir as práticas parentais negativas (Bernier et al., 2010).

Quanto às características parentais que influenciam a socialização cognitiva, destacam-se, a personalidade dos pais, crenças, expressividade emocional, e responsividade, controlo e expectativas sobre o comportamento das crianças (Sokol et al., 2010). Todavia, existem características dos pais e dos filhos que não são independentes, uma vez que os membros familiares estão ligados biologicamente e que partilham uma história de interações (Gauvain & Dement, 1991). Para além de que a família está inserida num amplo sistema social e cultural, capaz de influenciar a natureza das interações entre pais e filhos que são relevantes para o desenvolvimento cognitivo (Brofenbrenner & Morris, 2006).

De um modo geral, a investigação neste ramo tem demonstrado que os pais influenciam a emergência das habilidades cognitivas dos filhos através dos comportamentos e modelo que transmitem, bem como das experiências a que expõem os seus filhos (Gauvain & Perez, 2007). Contudo, os mecanismos exatos que estão por trás da relação entre a parentalidade e o funcionamento executivo são, até à data, desconhecidos (Lucassen et al., 2015).

### **Regulação emocional e Funcionamento Executivo**

A regulação emocional e o funcionamento executivo são dois aspetos que se desenvolvem de forma significativamente rápida e marcada na idade pré-escolar (Rueda & Paz-Alonso, 2013). Do ponto de vista teórico e concetual, estas duas habilidades são vistas como cruciais para as capacidades regulatórias, através da influência que ambas exercem na autorregulação, contribuindo e prevendo o desenvolvimento das habilidades cognitivas, o

desempenho acadêmico e eventuais perturbações do desenvolvimento (Cunningham & Zelazo, 2016; Costa et al., 2017; Galvano et al., 2019).

Algumas investigações desenvolvidas com crianças pré-escolares e evidências teóricas têm vindo a pôr a tónica de que as diferenças individuais no funcionamento executivo se constituem como uma variável preditora de regulação emocional (Kieras, Tobin, Graziano, & Rothbart, 2005). Além disso, Rueda e Paz-Alonso (2013) salientam que as diferenças individuais no funcionamento executivo estão associadas ao desenvolvimento da consciência que integra a experiência de emoções morais e o comportamento segundo normas e regras sociais, adiantando, que o controlo internalizado do comportamento resulta melhor em crianças que apresentam um maior autocontrolo. O estudo dos fatores que estão por base das diferenças individuais no funcionamento executivo das crianças é um aspeto fundamental para a pesquisa do desenvolvimento (Matte-Gagné & Bernier, 2011).

As associações que se têm vindo a encontrar entre a regulação emocional e o funcionamento executivo são possíveis devido à estreita relação que ambos os construtos estabelecem entre si. Isto é, a relação que se estabelece entre a regulação emocional das crianças e o seu funcionamento executivo está intimamente interligada, e ambos fazem parte do amplo construto da autorregulação que engloba a capacidade de um indivíduo de controlar as suas emoções, comportamentos e respostas cognitivas (Smith-Donald, et al., 2007; Jahromi & Stifter, 2008). Relativamente à perspetiva da neurociência, esta teoriza que a emoção e a cognição estão intrinsecamente ligadas e trabalham em conjunto com o objetivo de processar a informação e executar a ação (Bell & Wolfe, 2004; Cacioppo & Berntson, 1999).

Aparentemente, a principal questão que se tem levantado a cerca da relação entre os dois construtos, é se os estados emocionais afetam o desempenho eficaz das funções executivas (Schmeichel et al., 2014). Muitos experimentos têm vindo a confirmar que, por exemplo, um afeto negativo melhora o controlo inibitório, enquanto que um afeto intenso o prejudica (Pessoa, Padmala, Kenzer, & Bauer, 2012).

De facto, as funções executivas estão diretamente ligadas à regulação emocional, embora umas mais do que outras. Por exemplo, Diamond (2006) e Isquith e colaboradores (2003) chamam a atenção para a flexibilidade cognitiva enquanto função executiva que se constitui como uma componente fundamental para a regulação comportamental, sendo responsável por modular o comportamento e as reações emocionais. Adicionalmente, salienta-se o papel que a inibição desempenha na regulação emocional, uma vez que enquanto função

executiva é aquela que nos permite ter controlo sobre as nossas emoções e sobre o contexto situacional que estamos a vivenciar (Diamond, 2006).

Não obstante, para Schmeichel e Tang (2014), a inibição parece ser, talvez, a função executiva que mais contribui para a regulação emocional, uma vez que esta permite anular uma resposta ou tendência de alguém, sendo frequentemente envolvida em investigações onde é solicitado aos participantes que tentem impedir uma resposta a pedido de realização de uma tarefa. Assim, os autores esclarecem que, talvez, essa capacidade de controlo inibitório também possa ser aplicável às respostas emocionais, como a experiência subjetiva da emoção ou as expressões faciais automáticas desencadeadas por estímulos emocionais (e.g., Dimberg, Thunberg, & Grunedal, 2002).

Note-se que, para Ursache, Blair e Raver (2012) as ligações entre os aspetos autorregulatórios da regulação emocional e do funcionamento executivo são recíprocas. Adicionalmente, também, Campos, Frankel e Camras (2004), hipotetizaram que a regulação emocional estaria relacionada com o desenvolvimento do funcionamento executivo e, que com o passar do tempo, poder-se-ia encontrar uma função recíproca, existindo uma relação bidirecional entre os dois construtos. Para estes autores, quaisquer que sejam os processos responsáveis por essa reciprocidade, a sua existência implica que o desenvolvimento de um único aspeto das capacidades regulatórias da criança vai afetar a trajetória de outros processos autorregulatórios, apresentando uma relação circular.

Mais tarde, Carlson e Wang (2007) esclarecem que as influências bidirecionais entre as duas variáveis são prováveis de ocorrer, uma vez que, por um lado as emoções podem ajudar a organizar o pensamento, a aprendizagem e a ação e, por outro, os processos cognitivos desempenham um papel na regulação das emoções. Paralelamente, Zelazo e Cunningham (2007) propuseram um modelo interativo em que a emoção corresponderia ao aspeto motivacional da cognição aquando diante de uma situação de resolução de problemas consciente e orientada para um objetivo. Na sua perspetiva, a regulação emocional seria, igualmente, primária e secundária, porém nunca, totalmente, separada do funcionamento executivo. Ou seja, quando o *problema* para ser resolvido (conteúdo representado na memória de trabalho) é o de modular a emoção (e.g., “não mostrar a minha desilusão”), pode pensar-se que a regulação emocional e o funcionamento executivo são isomorfos (Carlson & Wang, 2007). Os investigadores adiantam, ainda, que a resolução do *problema*, depende de se o

problema envolve os aspetos quentes ou frios da cognição (e.g., funções executivas quentes ou funções executivas frias).

A respeito da autorregulação, em 1960, o psicólogo Walter Mischel e colaboradores desenvolveram o teste do *marshmallow* com o objetivo de avaliar a habilidade do atraso-gratificação de crianças de idade pré-escolar. Este teste que se constitui numa clássica situação laboratorial avalia quanto tempo é que uma criança consegue resistir a contentar-se com uma pequena recompensa imediatamente disponível (i.e., um mini marshmallow) para obter uma recompensa maior posteriormente (i.e., dois mini marshmallows; e.g. Mischel, Ebbsen, & Zeiss, 1972; Mischel, Shoda, & Rodríguez, 1989; Mischel & Ayduk, 2004). O teste do *marshmallow*, fornece informação pertinente acerca do desenvolvimento e das implicações da capacidade autorregulatória ao longo da vida, pondo, portanto, em prática a regulação emocional das crianças e as suas funções executivas (Mischel et al., 2011).

Segundo Mischel e colaboradores (2011), este atraso de gratificação depende da capacidade de alguém para controlar os aspetos da situação e da habilidade para controlar como é mentalmente representado, pondo em utilização as suas funções executivas: o controlo inibitório, para controlar o impulso; a flexibilidade cognitiva, para se conseguir distrair mentalmente e concluir a tarefa com sucesso. Isto é, para que alguém consiga realizar esta tarefa e ter sucesso, tem que utilizar as suas capacidades autorregulatórias e tê-las desenvolvidas de forma ajustada.

Note-se que a integração de temas específicos como a regulação emocional e o funcionamento executivo no estudo do amplo construto da autorregulação, contribui para construir uma base de conhecimento mais sólida que permita a prevenção e, uma melhor intervenção em eventuais déficits na autorregulação e problemas de desenvolvimento (Blair, Zelazo, & Greenberg, 2005).Efetivamente, déficits no funcionamento executivo e na regulação emocional ou nas emoções negativas, podem desencadear resultados negativos que, por sua vez, podem afetar diversos domínios do desenvolvimento ajustado (Denham, Basset, Sirotkin, & Zinsser, 2013, 2012; Denham, 2006; Basset, Denham, Wyatt, & Warren-Khot, 2012).

Posto isto, evidências do desenvolvimento neuro-cognitivo esclarecem que o desenvolvimento da regulação emocional é fortemente suportado por um conjunto de funções executivas, como o controlo da atenção, a inibição de comportamentos inapropriados, tomada de decisão e outros processos cognitivos que ocorrem em contextos emocionalmente exigentes. Por exemplo, se pensarmos nas atividades sociais (e.g., estar na escola), apercebemo-nos que

é, frequentemente, necessário que as crianças controlem as suas reações emocionais, sejam elas positivas (e.g., excitação) ou negativas (e.g., frustração) em função de se adaptarem às normas e objetivos propostos (Rueda & Paz-Alonso, 2013). Com efeito, investigações que se dedicaram a estudar avaliações dos pais sobre a regulação emocional, sugerem que a regulação emocional apoia o desenvolvimento do funcionamento executivo em crianças de idade pré-escolar (Blankson et al., 2013).

### **Estratégias Parentais de Regulação Emocional e Funcionamento Executivo**

A autorregulação, amplo constructo do qual fazem parte a regulação emocional e o funcionamento executivo (Smith-Donald et al., 2007), é influenciada pelas crenças, objetivos e práticas parentais a que a criança está exposta durante o processo de socialização. Por exemplo, tem sido demonstrado que um controlo parental positivo desempenha um papel importante no desenvolvimento da autorregulação das crianças (Karreman, Tuijl, Aken, & Dekovic, 2006). Paralelamente, Bernier e colegas (2010) sublinham a ideia de que a autorregulação emergente na criança pode, igualmente, contribuir para a manutenção da harmonia entre pais e filhos, o que potencialmente irá desencadear o surgimento de mais oportunidades para a criança pôr em prática as suas habilidades regulatórias.

Além disso, tal como analisado anteriormente, a parentalidade influencia o desenvolvimento do cérebro, através da herança genética da criança e das interações que os pais estabelecem com os filhos (Posner & Rothbart, 2007; Belsky & de Haan, 2011). Dentro destas interações, destacam-se, em particular, as reações de socialização parental às demonstrações de emoções negativas das crianças e, estas são prováveis de fornecer oportunidades enriquecedoras para a socialização das emoções das crianças.

Contudo, os pais podem reagir de diferentes maneiras às emoções negativas dos filhos, nomeadamente, rejeitar o contacto com a criança ou responder com outra emoção negativa ou atuar no sentido inverso e, reconfortar a criança, ensinando-a a lidar com a situação emocional e stressante (Eisenberg & Fabes, 1994; Kliewer et al., 1996). Da mesma forma que o papel dos pais parece influenciar a regulação emocional da criança, também existem evidências na literatura que sugerem que a parentalidade parece ser um fator crucial no desenvolvimento do funcionamento executivo da criança (Bernier et al., 2010).

No que diz respeito à relação específica que se estabelece entre as estratégias parentais de regulação emocional das crianças e o funcionamento executivo destas, e apesar de a investigação que se dedica a avaliar as relações entre os dois construtos na população infantil

ser, ainda, escassa, Ferrier, Basset e Denham (2014) começaram a reconhecer as interligações entre a regulação emocional e o funcionamento executivo. Os autores reportaram uma relação significativa entre as emoções e o funcionamento executivo em crianças de idade pré-escolar, sugerindo que a regulação emocional faz parte de uma vasta rede de autorregulação que pode ser mediada pelo funcionamento executivo. O surgimento das capacidades autorregulatórias é altamente integrado em diversos contextos dentro do ambiente da criança, onde o papel da relação entre pais e filhos assume uma importância primordial (Fay-Stammbach et al., 2014).

Por outro lado, evidências sugerem que os efeitos das estratégias parentais de regulação emocional no funcionamento executivo das crianças, variam em função do gênero dos pais. Ademais, a dimensão dos efeitos que impactam a criança varia a partir do gênero parental (McKee et al., 2007). Por exemplo, no estudo de Chang e colaboradores (2003) sobre a associação entre parentalidade severa por parte do pai e da mãe, separadamente, e a regulação emocional e a agressão, descobriram que mães com uma parentalidade severa afetam a regulação emocional dos seus filhos mais significativamente do que os pais, enquanto que pais com uma parentalidade severa obtiveram resultados maiores na agressão infantil. Além disso, estudos anteriores descobriram que a parentalidade negativa do pai afeta mais o comportamento e o desenvolvimento da criança, do que a parentalidade negativa por parte da mãe e, que está associada a problemas no funcionamento executivo das crianças (McKee et al., 2007; Ramchandani et al., 2013; Glaser, 2000).

Em suma, a regulação emocional e o funcionamento executivo encontram-se conceitualmente e empiricamente interligados. Contudo, enquanto a investigação continua a revelar o papel da regulação emocional no funcionamento executivo (e.g., Blankson et al., 2013), pouco é atualmente conhecido sobre os efeitos das reações parentais às emoções negativas dos filhos no desenvolvimento do funcionamento executivo das crianças, ainda que sugerido que estas reações possam comprometer o ajustamento social e psicológico da criança, no seu quotidiano (Eisenberg et al., 1998). De facto, a maioria dos estudos fornece evidência quanto à associação entre a regulação emocional e o funcionamento executivo, focando-se na autorregulação emocional da criança. Contudo, a evidência empírica quanto à associação entre as estratégias parentais de regulação emocional e o funcionamento executivo das crianças torna-se mais difícil de localizar. Torna-se pertinente explorar esta associação, tendo em conta a evidência que sustenta o papel que estas respostas parentais desempenham no desenvolvimento das competências autorregulatórias da criança (Greenberg et al., 1995; Eisenberg et al., 2001; Morris et al., 2007; Fay-Stammbach et al., 2014).

Deste modo, o presente estudo pretende contribuir para a investigação sobre a relação entre a regulação emocional e o funcionamento executivo, considerando o papel das reações parentais às emoções negativas das crianças de idade pré-escolar. Constitui-se como objetivo principal explorar a associação entre as estratégias (positivas e negativas) de regulação emocional que os pais reportam mobilizar para lidar com as emoções negativas dos filhos e o modo como descrevem o seu funcionamento executivo. Em particular, serão testadas associações entre as reações parentais às emoções negativas dos filhos e as diferentes dimensões do funcionamento executivo das crianças.

## METODOLOGIA

### Participantes

Participaram no estudo 87 mães, com crianças (40 raparigas e 47 rapazes) entre os 2 e os 6 anos de idade ( $M=45.49$ ;  $DP=13.12$ ), recrutadas em diferentes escolas ( $n=6$ ) na região da Grande Lisboa e Cascais. Dentro desta amostra, a maioria das crianças ( $n=54$ , 62.06%) tinha irmãos e cerca de 17 eram filhos primogénitos (23%). As mães tinham idades compreendidas entre os 25 e os 49 anos ( $M=36.94$ ;  $DP=5.10$ ) e os pais entre os 29 e os 59 anos ( $M=38.76$ ;  $DP=6.30$ ). A maioria dos pais eram casados ( $n=42$ , 68.28%) ou estavam a viver em união de facto ( $n=34$ , 39.08%). As habilitações literárias das mães variavam entre os 9 e os 21 anos ( $M=16.26$ ;  $DP=2.90$ ) e as dos pais entre os 5 e os 21 anos ( $M=15.64$ ;  $DP=3.30$ ). A maioria das mães e dos pais encontravam-se a trabalhar (mais de 90% a tempo inteiro).

### Instrumentos

#### **Escala de Estratégias de *Coping* para Emoções Negativas das Crianças (*Coping with Children's Emotions Scale* – CCNES)**

O questionário *Coping with Children's Negative Emotion Scale* (CCNES), foi originalmente desenvolvido por Fabes e colaboradores (1990), com o objetivo de compreender em que medida os pais se percebem como reativos aos comportamentos negativos que as crianças (desde pré-escolar até ao 1º ciclo) exibem em diferentes situações. Este instrumento avalia assim as perceções dos pais sobre as suas reações às emoções negativas dos filhos, através de 12 situações comuns (e.g., “2. Se o meu filho(a) cair da bicicleta e a partir, e depois ficar chateado e chorar, eu...”), cada uma com 6 itens que correspondem a possíveis reações parentais (e.g., “a. permaneço calmo e não me deixo ficar ansioso”), e perante as quais os pais terão de responder numa escala tipo *Likert* de 7 pontos (desde 1 – Nada provável até 7 – Muito provável). Dos 72 itens, 4 (2A, 7C, 8C e, 10ª) são invertidos (Fabes et al., 1990; 2002).

Os itens são organizados em seis subescalas (média de 12 itens, cada), que refletem tipos de estratégias de regulação emocional diferentes: Reações de Angústia (RA), que integram os itens que se referem ao grau em que os pais experienciam angústia perante uma manifestação de afeto negativo das crianças (e.g., “Sinto-me chateado e desconfortável”); Reações Punitivas (RP), que integram os itens referentes ao grau em que os pais respondem com reações punitivas, diminuindo a sua exposição ou necessidade de lidar com as emoções negativas das crianças (e.g., “Dizer ao meu filho para se acalmar ou irá imediatamente para casa”); Reações de

Minimização (RM), que incluem itens que se referem ao grau em que os pais minimizam a situação ou desvalorizam o problema ou a reação de angústia das suas crianças (e.g., “Dizer ao meu filho para parar de exagerar e de se comportar como um bebê”); Reações Centradas no Problema (RCP), que integram itens que refletem o grau em que os pais ajudam a criança a resolver o problema que desencadeou a emoção negativa (e.g., “Ajudar o meu filho a pensar sobre alguma coisa que o ajude a tentar dormir”); Reações de Encorajamento Expressivo (RE), que integram os itens que refletem o grau em que os pais encorajam a sua criança a expressar o afeto negativo ou validam os estados emocionais dos filhos (e.g., “Encorajar o meu filho a falar sobre os seus medos”), e por último, Reações Centradas na Emoção (RCE), integram os itens referentes ao grau em que os pais respondem com estratégias para ajudar as crianças a sentirem-se melhor (e.g., “Confortar o meu filho e tentar que se esqueça do que aconteceu”) (Fabes et al., 1990).

Estas 6 subescalas podem ser utilizadas para gerar dois valores compósitos que refletem o total de respostas/estratégias de regulação emocional negativa (REN; média das subescalas Reações de Angústia, Reações Punitivas e Reações de Minimização) e de regulação emocional positiva (REP; média das subescalas Reações de Encorajamento Expressivo, Reações Centradas na Emoção e Reações Centradas no Problema) (Bost et al., 2014).

Neste estudo o CCNES apresentou, no global, boas propriedades psicométricas, evidenciando, quanto à consistência interna, alfas de *Cronbach* na sua maioria semelhantes aos reportados pelos autores (Fabes et al., 2002). Nomeadamente, no que se refere às escalas que integram as estratégias parentais de regulação emocional negativa:  $\alpha$  de .51 para Reações de Angústia, .71 para Reações Punitivas e .77 para Reações de Minimização. Quanto às três subescalas que remetem para as estratégias parentais de regulação emocional positiva,  $\alpha$  de .90 para Reações de Encorajamento Expressivo, .75 para Reações Centradas na Emoção e .75 para Reações Centradas no Problema (Fabes et al., 2002).

### **Inventário Comportamental de Funcionamento Executivo para Crianças Pré-escolares (*Behavior Rating Inventory of Executive Function – Preschool Version- BRIEF-P*)**

O inventário foi originalmente desenvolvido por Gioia e Isquith (2003), com o objetivo de avaliar o funcionamento executivo de crianças em idade pré-escolar nas suas interações quotidianas.

O Brief – P é composto por um total de 63 itens que se distribuem por 5 subescalas, nomeadamente: Inibição (I) (16 itens), Mudança (M) (10 itens), Controlo Emocional (CE) (10

itens), Memória de Trabalho (MT) (17 itens) e Planeamento e Organização (PO) (10 itens). As subescalas podem ser agrupadas em função de 3 escalas compósitas: o Autocontrolo Inibitório (AI) (média das subescalas Inibição e Controlo Emocional), a Flexibilidade (F) (média das subescalas Mudança e Controlo Emocional), a Metacognição Emergente (ME) (média das subescalas Memória de Trabalho e Planeamento e Organização). É ainda possível calcular o valor Compósito Executivo Global (CEG), com base na média de todas as subescalas.

Cada item corresponde a uma afirmação (e.g., “Exagera em relação a pequenos problemas”) em que os cuidadores (pais ou professores) são convidados a responder com que frequência um comportamento específico se tem revelado problemático nos últimos 6 meses. As respostas aos itens utilizando uma escala de tipo *Likert* de 1 a 3 (1 – Nunca, 2 – Algumas Vezes, 3 – Sempre), com valores mais elevados a indicarem um pior funcionamento executivo.

Neste estudo o BRIEF-P apresentou boas propriedades psicométricas, evidenciando, quanto à consistência interna, alfas de *Cronbach* na sua maioria semelhantes aos reportados pelos autores (Isquith et al., 2005). Nomeadamente, no que se refere às subescalas, um  $\alpha$  de .80 para Inibição, .74 para Mudança, .76 para Controlo Emocional, .86 para Memória de Trabalho e, .71 para Planeamento e Organização. Quanto às três escalas compósitas, um  $\alpha$  de .85 para Autocontrolo Inibitório, .83 para Flexibilidade, .89 para Metacognição Emergente, e .92 para o Compósito Executivo Global (Isquith et al., 2005).

## **Procedimento**

O presente estudo insere-se num projeto de investigação mais amplo intitulado “ChildObesity – Risco de Obesidade Infantil: O Papel da Vinculação, Temperamento e Auto-Regulação”, aprovado pela Comissão de Ética do ISPA – Instituto Universitário. A presente amostra foi selecionada com base em dados que já se encontravam disponíveis e que foram recolhidos no âmbito do projeto enunciado anteriormente.

Após a aprovação do projeto de investigação, procedeu-se à entrega do consentimento informado e dos questionários de autorresposta num envelope fechado para cada participante, no horário considerado mais adequado de forma a garantir a menor interferência dos procedimentos do estudo na instituição de acolhimento. No consentimento informado, os participantes foram informados dos objetivos do estudo, do seu papel enquanto participantes e o dos investigadores, tendo-lhes sido assegurado o carácter voluntário e confidencial da participação. Caso consentissem com as condições de participação, os participantes acediam

aos questionários atrás descritos. Posteriormente ao preenchimento e devolução dos questionários por cada participante, foram recolhidos os envelopes na instituição de acolhimento.

Todos os questionários foram identificados por um código, apenas conhecido pela equipa de investigação, com o objetivo de garantir o anonimato da informação pessoal dos participantes e de modo a facilitar a análise dos dados obtidos para a equipa de investigação.

## RESULTADOS

Após o processo de recolha de dados, os dados foram introduzidos numa base de dados e procedeu-se à sua análise e tratamento estatístico com recurso ao *software* IBM SPSS. Numa primeira fase, (1) testaram-se as associações, através do coeficiente de *Pearson*, entre as variáveis sociodemográficas de carácter contínuo (i.e., idade da criança, idade dos pais, habilitações literárias) e as variáveis em estudo (i.e., escalas do CCNES e do BRIEF-P). Adicionalmente, averiguaram-se a existência de diferenças, nas variáveis em estudo, em função do sexo das crianças, realizando-se análises *one-way ANOVAS* com o sexo da criança como variável independente. De seguida, (2) analisaram-se os descritivos de cada um dos questionários e as correlações entre as diferentes subescalas e valores compósitos. Por fim, indo ao encontro do objetivo do presente estudo, (3) analisou-se a relação entre as variáveis em estudo, através de correlações parciais, controlando para o sexo e idade das crianças.

### **(1) Associações entre as variáveis demográficas e as variáveis em estudo**

A idade da criança apareceu positiva e significativamente correlacionada com a escala Memória de Trabalho do questionário BRIEF-P ( $r=-.22$ ;  $p<.001$ ), não tendo sido encontradas quaisquer correlações significativas entre as restantes variáveis demográficas e as restantes escalas do CCNES ou do BRIEF-P.

Em relação ao sexo das crianças, verificou-se a existência de diferenças significativas na escala Reações de Angústia do CCNES,  $F(1,86) = 4.66$ ,  $p < .05$ . Por sua vez, no que se refere ao BRIEF-P, foram encontradas diferenças significativas em várias escalas, nomeadamente: Inibição,  $F(1,86) = 5.48$ ,  $p < .05$ ; Controlo Emocional,  $F(1,86) = 6.21$ ,  $p < .05$ ; e Memória de Trabalho,  $F(1,86) = 5.34$ ,  $p < .05$ . Verificou-se também a existência de diferenças significativas em todos os valores compósitos deste questionário, nomeadamente: Autocontrolo Inibitório,  $F(1,86) = 7.52$ ,  $p < .01$ , Flexibilidade,  $F(1,86) = 5.84$ ,  $p < .05$ , Metacognição Emergente,  $F(1,86) = 4.90$ ,  $p < .05$ , e conseqüentemente, no Compósito Executivo Global,  $F(1,86) = 8.53$ ,  $p < .01$ .

De um modo geral, tal como é possível observar na tabela 1, verificou-se que as raparigas apresentam um valor médio superior aos rapazes na escala Reações de Angústia do CCNES e valores médios inferiores em todas as dimensões do BRIEF-P acima referidas.

**Tabela 1.** Descritivos das Escalas CCNES e BRIEF-P com diferenças significativas em função do sexo.

	<i>M (DP)</i>	
	<i>Raparigas</i>	<i>Rapazes</i>
Reações de Angústia	2.90 (0.61)	2.61 (0.62)
Inibição	1.45 (0.23)	1.59 (0.31)
Controlo Emocional	1.40 (0.26)	1.56 (0.32)
Memória de Trabalho	1.30 (0.23)	1.44 (0.31)
Autocontrolo Inibitório	1.43 (0.21)	1.58 (0.28)
Flexibilidade	1.37 (0.23)	1.50 (0.27)
Metacognição Emergente	1.31 (0.22)	1.44 (0.29)
Compósito Executivo Global	1.36 (0.17)	1.49 (0.23)

## (2) Estatísticas descritivas e correlações entre as subescalas e valores compósitos dos questionários

### a. CCNES

Como ilustrado na tabela 2., quanto aos valores médios e desvios padrão das respostas dadas pelas mães, verifica-se que as subescalas Reações Centradas no Problema ( $M = 5.93$ ;  $DP = .70$ ) e Reações Centradas na Emoção ( $M = 5.93$ ;  $DP = .67$ ) apresentam valores médios superiores em relação às restantes subescalas. Pelo contrário, as subescalas Reações de Angústia ( $M = 2.74$ ;  $DP = .63$ ) e Reações Punitivas ( $M = 2.09$ ;  $DP = .66$ ) foram aquelas que revelaram valores médios mais baixos.

No global, verificou-se que os valores médios mais elevados correspondem às subescalas que integram a escala compósita das estratégias de Regulação Emocional Positiva ( $M = 5.59$ ;  $DP = .69$ ) - i.e., Reações Centradas no Problema, Reações de Encorajamento e Reações Centradas na Emoção – que, por sua vez, apresenta valores médios superiores à escala compósita das estratégias de Regulação Emocional Negativa ( $M = 2.63$ ;  $DP = .59$ ) – i.e., Reações de Angústia, Reações Punitivas e Reações de Minimização.

**Tabela 2.** Estatísticas Descritivas (Médias e Desvios-Padrão) do CCNES.

	<i>M (DP)</i>
<i>CCNES</i>	
Reações de Angústia	2.74 (0.63)
Reações Punitivas	2.10 (0.66)
Reações de Minimização	3.05 (0.85)
Reações Centradas no Problema	5.93 (0.70)
Reações de Encorajamento	4.91 (1.10)
Reações Centradas na Emoção	5.94 (0.67)
Regulação Emocional Negativa	2.63 (0.59)
Regulação Emocional Positiva	5.59 (0.69)

A tabela 3 apresenta as correlações entre as diferentes subescalas do CCNES, evidenciando, que as correlações entre subescalas do mesmo compósito são significativas e positivas, ao contrário das correlações entre subescalas de compósitos diferentes, que, quando se verificam significativas, revelam-se negativas.

Adicionalmente, é possível observar-se que as correlações significativas e positivas mais elevadas ocorrem entre as subescalas e os valores compósitos correspondentes e que estes se encontram significativa e inversamente correlacionados.

**Tabela 3.** Correlações entre as Dimensões do CCNES.

	RA	RP	RM	RCP	RE	RCE	REN
<i>Subescalas</i>							
Reações de Angústia (RA)	-	<b>.50**</b>	<b>.35**</b>	<b>-.41**</b>	-.19	<b>-.34**</b>	-
Reações Punitivas (RP)	-	-	<b>.66**</b>	<b>-.32**</b>	-.16	-.21	-
Reações de Minimização (RM)	-	-	-	-.06	.02	.03	-
Reações Centradas no Problema (RCP)	-	-	-	-	<b>.54**</b>	<b>.65**</b>	-
Reações de Encorajamento (RE)	-	-	-	-	-	<b>.46**</b>	-
Reações Centradas na Emoção (RCE)	-	-	-	-	-	-	-
<i>Compósitos</i>							
Regulação Emocional Negativa (REN)	<b>.71**</b>	<b>.87**</b>	<b>.85**</b>	<b>-.30**</b>	-.12	-.18	
Regulação Emocional Positiva (REP)	<b>-.35**</b>	<b>-.26*</b>	.00	<b>.84**</b>	<b>.87**</b>	<b>.79**</b>	<b>-.26*</b>

\*\*p < .01, \*p < .05.

## b. BRIEF-P

Em relação aos valores médios e desvios padrão das respostas dadas pelas mães, verifica-se, através da tabela 4, que as subescalas Inibição ( $M = 1.53$ ;  $DP = .29$ ) e Controlo Emocional ( $M = 1.49$ ;  $DP = .30$ ) apresentam valores médios superiores, comparativamente, às restantes subescalas. De forma inversa, as subescalas Mudança ( $M = 1.39$ ;  $DP = .29$ ), Memória de Trabalho ( $M = 1.37$ ;  $DP = .28$ ) e Planeamento e Organização ( $M = 1.39$ ;  $DP = .28$ ) foram as que apresentaram valores médios inferiores.

De modo geral e, de acordo com as escalas compósitas, verificou-se que os valores mais elevados correspondem às subescalas que integram a escala compósita Autocontrolo Inibitório ( $M = 1.51$ ;  $.26$ ) – i.e., Inibição e Controlo Emocional – que, por sua vez, apresenta valores médios superiores às restantes escalas compósitas, tais como, Flexibilidade ( $M = 1.44$ ;  $DP = .26$ ) – i.e., Mudança e Controlo Emocional - e Metacognição Emergente ( $M = 1.38$ ;  $.26$ ) – i.e., Memória de Trabalho e Planeamento e Organização.

**Tabela 4.** Estatísticas Descritivas (Médias e Desvios-Padrão) do BRIEF-P.

	<i>M (DP)</i>
<i>BRIEF-P</i>	
Inibição	1.53 (0.29)
Mudança	1.39 (0.29)
Controlo Emocional	1.49 (0.30)
Memória de Trabalho	1.37 (0.28)
Planeamento e Organização	1.39 (0.28)
Autocontrolo Inibitório	1.51 (0.26)
Flexibilidade	1.44 (0.26)
Metacognição Emergente	1.38 (0.26)
Compósito Executivo Global	1.43 (0.21)

A tabela 5 apresenta as correlações entre as diferentes subescalas do BRIEF-P, evidenciando, que todas as correlações entre as subescalas são significativas e positivas, à exceção das subescalas Inibição e Mudança.

Além disso, é possível observar-se que as correlações positivas e significativas mais elevadas ocorrem entre as subescalas e as escalas compósitas correspondentes e, ainda, que todas as escalas compósitas se encontram positiva e significativamente correlacionadas entre si.

**Tabela 5.** Correlações entre as Dimensões do BRIEF-P.

	I	M	CE	MT	PO	AI	F	ME
<i>Subescalas</i>								
Inibição (I)	-	.16	<b>.55**</b>	<b>.63**</b>	<b>.61**</b>	-	-	-
Mudança (M)	-	-	<b>.54**</b>	<b>.29**</b>	.21	-	-	-
Controlo Emocional (CE)	-	-	-	<b>.36**</b>	<b>.26*</b>	-	-	-
Memória de Trabalho (MT)	-	-	-	-	<b>.75**</b>	-	-	-
Planeamento e Organização (PO)	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Compósitos</i>								
Autocontrolo Inibitório (AI)	<b>.93**</b>	<b>.35**</b>	<b>.82**</b>	<b>.59**</b>	<b>.53**</b>	-	<b>.67**</b>	<b>.60**</b>
Flexibilidade (F)	<b>.41**</b>	<b>.87**</b>	<b>.88**</b>	<b>.37**</b>	<b>.27*</b>	-	-	<b>.36**</b>
Metacognição Emergente (ME)	<b>.66**</b>	<b>.28**</b>	<b>.34**</b>	<b>.96**</b>	<b>.90**</b>	-	-	-
Compósito Executivo Global (CEG)	<b>.79**</b>	<b>.60**</b>	<b>.74**</b>	<b>.81**</b>	<b>.75**</b>	<b>.87**</b>	<b>.77**</b>	<b>.84**</b>

\*\*p < .01, \*p < .05

### (3) Relação entre as variáveis em estudo

A tabela 6 mostra os resultados encontrados acerca das associações entre as subescalas do CCNES e as subescalas do BRIEF, bem como dos seus valores compósitos. Em particular, somente as subescalas que integram a escala compósita Regulação Emocional Negativa (REN) é que evidenciaram correlações positivas e significativas com subescalas do BRIEF-P. Neste sentido, verificou-se que as subescalas Reações de Angústia e Reações Punitivas se encontravam positiva e significativamente correlacionadas com quase todas as subescalas do BRIEF-P, à exceção das subescalas Memória de Trabalho (MT) e Controlo Emocional (CE), respetivamente. Por sua vez, a subescala Reações de Minimização está apenas positiva e significativamente correlacionada com a subescala da Inibição (I).

Estas subescalas do CCNES encontram-se ainda significativamente correlacionadas todas as escalas compósitas do BRIEF-P - incluindo o Compósito Executivo Global (CEG) - à exceção da subescala Reações de Minimização que, para além deste compósito global, apenas se encontra significativamente correlacionada com o compósito do Autocontrolo Inibitório (AI). Quanto às subescalas que contribuem para a escala compósita Regulação Emocional Positiva (Reações Centradas no Problema, Reações de Encorajamento e Reações Centradas na Emoção), não se verificaram correlações significativas com nenhuma dimensão do BRIEF-P.

Estes resultados refletem-se nos valores globais, ou seja, ao nível das associações entre as escalas compósitas do CCNES e do BRIEF-P. A este nível, somente a escala Regulação Emocional Negativa (REN) apresentou correlações positivas e significativas com todas as

dimensões do BRIEF-P. Neste sentido, não se verificaram correlações significativas entre a escala Regulação Emocional Positiva (REP) com nenhuma das dimensões do BRIEF-P.

**Tabela 6.** Correlações entre as Dimensões do CCNES e do BRIEF-P (controlando para o sexo e idade das crianças).

CCNES (Reações)	BRIEF (Dificuldades/Problemas)								
	<i>Subescalas</i>					<i>Compósitos</i>			
	I	M	CE	MT	PO	AI	F	ME	CEG
<i>Subescalas</i>									
Angústia (RA)	<b>.23*</b>	<b>.33**</b>	<b>.30*</b>	.20	<b>.28**</b>	<b>.30**</b>	<b>.36**</b>	<b>.24*</b>	<b>.37***</b>
Punitivas (RP)	<b>.25*</b>	<b>.25*</b>	.15	<b>.23*</b>	<b>.28*</b>	<b>.23*</b>	<b>.23*</b>	<b>.26*</b>	<b>.31***</b>
Minimização (RM)	<b>.25*</b>	.12	.17	.17	.17	<b>.25*</b>	.17	.18	<b>.24*</b>
Centradas no Problema (RCP)	.05	-.06	.06	.10	-.02	.07	.00	.06	.04
Encorajamento (RE)	-.10	.01	.02	.00	-.04	-.06	.02	-.01	-.03
Centradas na Emoção (RCE)	-.07	.03	-.06	.02	-.04	-.08	-.02	-.03	-.04
<i>Compósitos</i>									
Regulação Emocional Negativa (REN)	<b>.29**</b>	<b>.27*</b>	<b>.25*</b>	<b>.24*</b>	<b>.29**</b>	<b>.31**</b>	<b>.30**</b>	<b>.28**</b>	<b>.37*</b>
Regulação Emocional Positiva (REP)	-.06	-.01	.02	.03	-.04	-.03	.00	.00	-.02

\*\*\*p < .001, \*\*p < .01, \*p < .05

## DISCUSSÃO

Do ponto de vista teórico e conceptual espera-se que as estratégias parentais de regulação emocional (regulação emocional externa) influenciem a regulação emocional da criança (autorregulação emocional) e que esta, por sua vez, esteja associada ao funcionamento executivo, ao integrarem as capacidades autorregulatórias da criança (Bernier et al., 2010; Smith-Donald, et al., 2007). Embora existam teorias que procuram explicar a relação que se estabelece entre a parentalidade e o desenvolvimento do funcionamento executivo, os mecanismos exatos por detrás da relação entre os dois construtos são, até à data, desconhecidos (Lucassen et al., 2015). Nesse sentido, a presente investigação procurou avaliar as associações entre diferentes tipos de reações parentais face às manifestações de emoções negativas dos filhos (que refletem estratégias parentais de regulação emocional negativas e positivas) e diferentes dimensões do funcionamento executivo de crianças entre os 2 e os 6 anos de idade, ambos reportados pelas mães.

Os resultados relativamente às variáveis demográficas, demonstraram que as mães percecionam os rapazes como tendo um funcionamento executivo inferior ao das raparigas, de uma forma global, no instrumento do BRIEF-P. Deste modo, verificou-se que as mães reportaram um pior funcionamento executivo nas escalas: Inibição, o que significa que as mães percecionam os seus filhos como tendo mais dificuldades em ignorar possíveis distrações, e em permanecer focado ou a inibir uma ação comportamental muito forte; Controlo Emocional que traduza que as mães reportaram dificuldades de expressão emocional e de controlo sobre as suas respostas emocionais e , ainda, na escala compósita Autocontrolo Inibitório (Isquith et al., 2003). A escala compósita do Autocontrolo Inibitória integra da escala Inibição e da escala Controlo Emocional, fazendo corresponder os valores obtidos pela escala. Para Isquith e colegas (2003) é necessário ser-se suficientemente inibido e controlado do ponto de vista emocional, para que as outras habilidades executivas possam ocorrer de forma eficiente, organizada e sistemática.

Verificou-se também a existência de diferenças significativas na escala Reações de Angústia do CCNES em função do sexo das crianças. As respostas dadas pelas mães, sugerem que estas reportaram mobilizar mais Reações de Angústia com as raparigas, do que com os rapazes. A literatura considera que as Reações de Angústia correspondem ao grau em que os pais experienciam angústia quando os filhos expressam afeto negativo, pressupondo o evitamento

dos pais, ou outras reações negativas (Eisenberg et al., 1998). Este resultado pode ser explicado a partir da assunção teórica que pressupõe que em qualquer situação de socialização, é provável que os comportamentos de socialização das emoções sejam influenciados pelas características da criança, nomeadamente, o sexo (Eisenberg et al., 1998).

Em relação ao questionário BRIEF-P, o sexo mostrou-se um fator relacionado com as funções executivas de Inibição, Controlo Emocional e Memória de Trabalho, e, ainda, com todas as escalas compósitas do instrumento, nomeadamente: o Autocontrolo Inibitório, a Flexibilidade e a Metacognição Emergente. Estes resultados devem-se, em primeiro lugar, ao facto de a escala compósita do Autocontrolo Inibitório integrar a média das escalas de Inibição e Controlo Emocional, sendo que a Inibição se refere à habilidade de ignorar distrações e permanecer focado, permitindo-nos ter controlo sobre as nossas ações e o Controlo Emocional é considerado como uma função executiva básica que diz respeito à capacidade de a criança controlar as suas respostas emocionais (Isquith et al., 2003). A habilidade do Controlo Emocional encontra-se igualmente integrada na escala compósita do Autocontrolo Inibitório, fazendo assim corresponder os valores obtidos pelas correlações.

Relativamente à escala Memória de Trabalho, que se refere à capacidade de manipular informação guardada previamente na memória, como referido anteriormente, encontra-se integrada na escala compósita Metacognição Emergente que inclui as escalas Memória de Trabalho e Planeamento e Organização do BRIEF-P, que por sua vez, também, obteve uma relação significativa com a variável sexo. Verificaram-se, ainda, diferenças significativas no Compósito Executivo Global do instrumento, uma vez que este inclui a média de todas as dimensões do BRIEF-P.

Quanto aos valores médios e desvios padrão obtidos através das respostas dadas pelas mães, verificou-se que as raparigas apresentam um valor médio superior aos dos rapazes na escala Reações de Angústia do CCNES. Uma questão importante em relação às reações dos parentais prende-se com o facto de que, talvez, a relação entre as reações parentais desprovidas de suporte (i.e., punição, minimização e angústia parental) e as características da criança seja bidirecional. Um fator explicativo para este resultado, prende-se com o facto de apenas sabermos o que é reportado pela mãe, ficando por saber as dinâmicas exatas entre pais e filhos, ou seja, existem evidências na literatura que consideram que a qualidade da relação que estabelecem com os seus pais, podem influenciar o modo como as crianças vão responder aos comportamentos de

socialização parental e a maneira como estão motivadas para aceder ao conteúdo desses comportamentos de socialização (Eisenberg et al., 1998).

No que diz respeito ao BRIEF-P, as raparigas apresentaram valores médios inferiores em todas as escalas, através das respostas dadas pelas mães. Deste modo, numa lógica de sentido invertido, com valores inferiores no BRIEF-P a significarem um melhor funcionamento executivo, este resultado significa que as raparigas são percecionadas pelas mães como apresentando menos dificuldades no funcionamento executivo, comparativamente, aos rapazes. Evidências empíricas reportam que crianças que apresentam níveis mais baixos de problemas de funcionamento executivo, podem obter respostas mais positivas por parte dos seus pais (Bernier et al., 2010).

As mães reportaram utilizar mais estratégias de regulação positivas (i.e., Reações Centradas no Problema e Reações Centradas na Emoção) perante as manifestações de emoções negativas dos filhos, do que negativas. Estes dados vão ao encontro de estudos anteriores, por exemplo, evidenciando quanto às estratégias de regulação positivas, níveis moderadamente elevados de reações de encorajamento de expressão da emoção estão associados ao desenvolvimento socio-emocional positivo das crianças (Eisenberg, et al., 1998).

Os dados descritivos do instrumento BRIEF-P sugerem que as mães reportaram mais dificuldades nas suas crianças relativamente às dimensões de Inibição e Controlo Emocional que, por sua vez, são indicadores do Autocontrolo Inibitório. Este resultado pode dever-se ao facto de estas habilidades se começarem a desenvolver mais tardiamente, por exemplo, Bodrova e Leong (2007) esclarecem que até aos três anos de idade os comportamentos infantis serem predominantemente espontâneos e que é entre os três e os cinco anos de idade que se considera ser um período importante para o desenvolvimento da inibição. A respeito do Controlo Emocional, a investigação considera que é entre os quatro e os cinco anos que as crianças começam a ser cada vez mais capazes de inibir a reação inicial, de agir de forma mais ponderada e, conseqüentemente, adequando o comportamento ao contexto e regras sociais, controlando as suas emoções (Pereira et al., no prelo).

Ainda, relativamente aos dados descritivos do BRIEF-P, as restantes dimensões obtiveram valores médios inferiores, significando por isso que percecionam as suas crianças como apresentando menores dificuldades de funções executivas nas habilidades Mudança, Memória de Trabalho, e Planeamento e Organização. Os autores do BRIEF-P esclarecem que a Mudança se refere à habilidade de alternar livremente de uma situação para outra, ou de uma atividade

para outra, e que o Planeamento e Organização compõem a habilidade da criança para gerir a sua atividade atual ou as que se direcionam para o futuro, adiantando ainda que ambas correspondem a funções executivas básicas (Isquith et al., 2003).

Em relação às correlações entre as diferentes dimensões do BRIEF-P, verificou-se que as dimensões que obtiveram correlações positivas e significativas mais elevadas, como é o caso da dimensão Inibição e Controlo Emocional são as escalas que compõem a escala compósita correspondente, fazendo coincidir os valores médios obtidos entre as dimensões e a escala compósita, neste caso, o Autocontrolo Inibitório.

A respeito da análise referente às correlações entre as duas variáveis em estudo, os resultados obtidos sugerem que as estratégias de regulação emocional que as mães reportam mobilizar - especificamente, as suas reações para lidarem com as emoções negativas dos filhos - e o modo como percebem o funcionamento executivo das crianças, estão significativamente associados. Apesar de a investigação nesta área ser ainda incipiente, estudos anteriores vão ao encontro dos resultados obtidos neste trabalho, evidenciando que os aspetos positivos e negativos da parentalidade apareceram associados às funções executivas das crianças (Lam et al., 2018).

Em particular, os resultados indicam que a utilização de estratégias de regulação emocional negativas reportadas pelas mães influencia as habilidades de funcionamento executivo das crianças em todos os seus domínios. Constitui-se como um fator explicativo para estes resultados, o facto de as estratégias de regulação emocional negativas como a hostilidade parental, a rejeição, reprimendas e perda de controlo, desempenharem maus modelos de autorregulação, o que leva a interações negativas entre pais e filhos e gera problemas de funcionamento executivo nas crianças (Lam et al., 2018).

Outro fator explicativo prende-se com o facto de estes resultados irem ao encontro dos resultados encontrados no estudo de Chang e colaboradores (2003) que analisaram a associação entre parentalidade severa por parte do pai e da mãe, separadamente, e a regulação emocional e a agressão. Os autores descobriram que uma parentalidade severa por parte da mãe, afetavam a regulação emocional das crianças, enquanto que na parentalidade severa por parte dos pais obtiveram resultados maiores na agressão infantil. A literatura considera a parentalidade severa como sendo um tipo de parentalidade que se dirige aos atos coercivos e expressões emocionais negativas dirigidas à criança (Bernier et al., 2010; Blair et al., 2011; Kok et al., 2014). Deste modo, como a amostra da presente investigação é constituída na sua totalidade pelas mães das

crianças e uma vez que as estratégias de regulação negativas (i.e., Reações de Angústia, Reações Punitivas e Reações de Minimização) são consideradas pela literatura como estratégias que se referem a uma parentalidade severa, este resultado vai ao encontro do estudo de Chang e colaboradores (2003) de que uma parentalidade severa por parte das mães das crianças afeta a regulação emocional das crianças e que, por sua vez, está ainda associada a problemas no funcionamento executivo das crianças (McKee et al., 2007; Ramchandani, Domoney, Setha, Psychogiou, Vlachos, & Murray, 2013; Glaser, 2000).

De forma semelhante, não foram encontradas correlações significativas com as estratégias de regulação emocional positivas, embora a investigação tenha vindo a sugerir que os pais influenciam a emergência das habilidades cognitivas dos filhos através dos comportamentos e modelo que transmitem (Gauvain & Perez, 2007). De facto, as evidências empíricas têm reportado que crianças que apresentam níveis mais baixos de problemas de funcionamento executivo, podem obter respostas mais positivas por parte dos seus pais, o que por sua vez, pode aumentar as práticas parentais positivas e diminuir as práticas parentais negativas (Bernier et al., 2010). De modo geral, e indo ao encontro da literatura, quando as mães reportam mobilizar estratégias de regulação emocional positiva, estão a desempenhar bons modelos de autorregulação, desencadeando interações entre pais e filhos mais positivas e, promovendo as funções executivas das crianças (Lam et al., 2018).

A respeito das limitações do presente estudo, salienta-se que esta investigação se trata de um estudo concorrente e, como tal, as medidas são obtidas no mesmo momento. Apenas utilizamos um informador e medidas indiretas, o CCNES e o BRIEF-P, sendo que estes estão ainda em processo de validação para população portuguesa, em amostras do pré-escolar (embora sejam questionários amplamente utilizados e que tendem a apresentar boas qualidades psicométricas). Nesse sentido, seria importante, que fossem desenvolvidos estudos longitudinais que utilizassem uma abordagem multi-método e multi-informante integrando a mãe e pai, uma vez que, como revisado anteriormente quer os efeitos, quer a dimensão dos efeitos das estratégias parentais de regulação emocional no funcionamento executivo das crianças, variam em função do género dos pais (McKee et al., 2007) e que testassem a direção dos efeitos, por exemplo a bidirecionalidade.

Adicionalmente, seria interessante testar a hipótese de que a associação entre as reações dos pais às emoções negativas das crianças e o funcionamento executivo possa ser explicada, pelo menos em parte, pelo papel mediador da regulação emocional das crianças. Ou seja, as estratégias parentais de regulação emocional podem influenciar indiretamente o funcionamento

executivo das crianças, através da influência que têm no desenvolvimento da sua regulação emocional. Uma vez que a investigação nesta área é escassa, esta informação seria útil para aumentar o conhecimento sobre os mecanismos subjacentes à ligação entre regulação emocional e funcionamento executivo (Eisenberg et al., 1998).

Outra limitação deste estudo refere-se o facto de apenas terem sido incluídas mães das regiões da Grande Lisboa e Cascais. Como referido anteriormente, a literatura apoia que os comportamentos de socialização das emoções dos pais são influenciados pelas características da cultura ou subcultura (i.e., valores culturais sobre expressão emocional ou práticas parentais que devem ser desempenhadas) (Eisenberg et al., 1998). Deste modo, e como sugestão para estudos futuros, seria interessante replicar-se esta investigação com uma amostra diferente, controlando a variável cultura.

Em relação às implicações para a Prática Clínica, salienta-se que o desenvolvimento correto das funções executivas nas crianças, possibilita a formação de adultos capazes de tomar decisões apropriadas, gerir de forma adequada as emoções e fazer escolhas pertinentes para a vida pessoa e profissional (Consenza & Guerra, 2001). Neste seguimento, existem tarefas e atividades simples que os pais e educadoras podem realizar em conjunto, como forma de treino das habilidades do funcionamento executivo das crianças. Se as crianças chegarem a escola melhor preparadas do ponto de vista das suas funções executivas, é provável estas se sintam mais confiantes, aprendam mais facilmente, e desenvolvam melhores relações com os seus pares e professores, reduzindo a probabilidade de desencadearem problemas de comportamento (Meuwissen & Zelazo, 2014).

O presente trabalho espera, ainda, poder contribuir para os técnicos e profissionais da especialidade Psicologia Clínica e, conseqüentemente, para os pais de forma a que sejam desenvolvidos melhores programas de prevenção e intervenção, uma vez que a relação entre as reações parentais às emoções negativas dos filhos, por um lado podem desenvolver problemas de internalização (i.e., ansiedade e medo) e de externalização (i.e., zanga, agressão) que podem comprometer o ajustamento social e psicológico da criança, no seu quotidiano (Eisenberg et al., 1998).

## REFERÊNCIAS

- Alves, D. & Cruz, O. (2011). *Reacções Parentais às Emoções Negativas dos Filhos (RPEN): Um Questionário de Avaliação da Meta-Emoção Parental*. In Actas do VIII congresso iberoamericano de avaliação/evaluación psicológica e XV conferência internacional avaliação psicológica: formas e contextos.
- Bassett, H. H., Denham, S., Wyatt, T. M., and Warren-Khot, H. K. (2012). Refining the Preschool Self-Regulation Assessment for use in preschool classrooms. *Infant Child Dev.* 21, 596–616.
- Barreiros, J., & Cruz, O. (2012). *Meta-emoção: uma dimensão emocional da parentalidade e da grandeparentalidade*.
- Barros, P. M., & Hazin, I. (2013). Avaliação das funções executivas na infância: revisão dos conceitos e instrumentos. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 7(1), 7-19.
- Bell, M. A., & Wolfe, C. D. (2004). Emotion and cognition: An intricately bound developmental process. *Child Development*, 75, 366–370.
- Bernier, A., Carlson, S. M., Deschênes, M., and Matte-Gagné, C. (2012). Social factors in the development of early executive functioning: a closer look at the caregiving environment. *Dev. Sci.* 15, 12–24.
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81(1), 326–339.
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81(6), 1641- 1660. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x
- Bierman, K. L., & Torres, M. (2016). *Promoting the development of executive functions through early education and prevention programs*. In J. A. Griffin, L. S. Freund, & P. McCardle (Eds.), *Executive function in preschool age children: Integrating measurement, neurodevelopment and translational research*. Washington, DC: APA.
- Blair, C. (2006). Executive function and early childhood education. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 1-6. doi:10.1016/j.cobeha.2016.05.009

- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and psychopathology*, 20(3), 899.
- Blair, C., Granger, D. A., Willoughby, M., Mills-Koonce, R., Cox, M., Greenberg, M. T., ... & FLP Investigators. (2011). Salivary cortisol mediates effects of poverty and parenting on executive functions in early childhood. *Child development*, 82(6), 1970-1984.
- Blair, C., Zelazo, P. D., and Greenberg, M. T. (2005). The measurement of executive function in early childhood. *Dev. Neuropsychol.* 28, 561–571.
- Blankson, A. N., O'Brien, M., Leerkes, E. M., Marcovitch, S., Calkins, S. D., and Weaver, J. M. (2013). *Developmental dynamics of emotion and cognition processes in preschoolers*. *Child Dev.* 84, 346–360.
- Bodnar, L. E., Prahme, M. C., Cutting, L. E., Denckla, M. B., & Mahone, E. M. (2007). Construct validity of parent ratings of inhibitory control. *Child Neuropsychology*, 13(4), 345-362.
- Bodrova, E., and Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Bost, K. K., Wiley, A. R., Fiese., Hammons, A., and McBride, B. (2014). Associations Between Adult Attachment Style, Emotion Regulation, and Preschool Children's Food Consumption. *Dev Behav Pediatric*, 35: 50-61
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). *The Bioecological Model of Human Development*. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (p. 793–828). John Wiley & Sons Inc.
- Bryant, B. K. (1987). Mental health, temperament, family, and friends: Perspectives on children's empathy and social perspective taking. *Empathy and its development*, 245-270.
- Bugental, D. B., & Grusec, J. E. (2007). Socialization processes. *Handbook of child psychology*, 3.
- Bugental, D. B., & Goodnow, J. J. (1998). Socialization processes. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (3rd ed., Vol. 3, pp. 389–462). New York: Wiley.

- Cacioppo, J. T., & Berntson, G. G. (1999). The affect system: Architecture and operating characteristics. *Current Directions in Psychological Science*, 8(5), 133–137.
- Campos, J. J., Frankel, C. B., and Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Dev.* 75, 377–394. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x
- Carlson, S. M. (2003). Executive function in context: Development, measurement, theory, and experience. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68(3) (Serial No. 274).
- Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental neuropsychology*, 28(2), 595-616.
- Carlson, S. M., and Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489–510. doi: 10.1016/j.cogdev.2007. 08.002
- Carlson, S.M., Zelazo, P.D., and Faja, S. (2013). Executive Function. *Oxford Handbook of Developmental Psychology*, Vol. 1 (pp. 706-742). doi: 10.1093/oxfordhb/9780199958450.013.0025
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2011). Building the brain’s “air traffic control” system: How early experiences shape the development of executive function. Relatório técnico.
- Chan, S. M., Bowes, J., & Wyver, S. (2009). Parenting style as a context for emotion socialization. *Early Education and Development*, 20(4), 631–656.
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A., & McBride-Chang, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of Family Psychology*, 17, 598–606. doi:10.1037/0893-3200.17.4.598
- Chora, M., Monteiro, L., Ramos, M., & Amaral, R. (2019). Um olhar sobre o papel do pai na compreensão emocional das crianças: Os estilos parentais e práticas de socialização das emoções negativas. *Psicologia*, 33(1), 19-32.
- Clark, C. A., Sheffield, T. D., Chevalier, N., Nelson, J. M., Wiebe, S. A., & Espy, K. A. (2013). Charting early trajectories of executive control with the shape school. *Developmental Psychology*, 49, 1481–1493.

- Consenza, R.M., and Guerra, L. B. (2011). *Neurociência e Educação: Como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed.
- Costa, D. S., Miranda, D. M., Burnett, A. C., Doyle, L. W., Cheong, J. L., and Anderson, P. J. (2017). Executive function and academic outcomes in children who were extremely preterm. *Pediatrics*, *140*.
- Cunningham, W. A., & Zelazo, P. D. (2016). The development of iterative reprocessing: Implications for affect and its regulation. In *Developmental social cognitive neuroscience* (pp. 95-112). Psychology Press.
- Dawson, P., and Guare, R. (2010). *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention*. (2<sup>a</sup> ed). New York, NY: The Guilford Press.
- De Bellis, M. D. (2001). Developmental traumatology: The psychobiological development of maltreated children and implication for research, treatment and policy. *Development and Psychopathology*, *13*(3), 539-564.
- Denham, S. A. (1989). Maternal affect and toddlers' social-emotional competence. *American Journal of Orthopsychiatry*, *59*(3), 368–376.
- Denham, S. A. (1993). Maternal emotional responsiveness and toddlers' social-emotional competence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *34*(5), 715-728.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: what is it and how do we assess it? *Early Educ. Dev.* *17*, 57–89.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Sirotkin, Y. S., and Zinsser, K. (2013). Head Start preschoolers' emotional positivity and emotion regulation predict their social-emotion behavior, classroom adjustment, and early school success. *NHSA Dialog* *16*, 18–33.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2015). The socialization of emotional competence.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence?. *Child development*, *74*(1), 238-256.

- Denham, S. A., Brown, C. E., & Domitrovich, C. E. (2010). Plays nice with others: Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21, 652-680. doi: 10.1080/10409289.2010.497450.
- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Kluwer-Plenum.
- Denham, S. A., & Grout, L. (1993). Socialization of emotion: Pathway to preschoolers' affect regulation. *Journal of Nonverbal Behavior*, 17(3), 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., Warren-Khot, H. K., Bassett, H. H., Wyatt, T., and Perna, A. (2012a). Factor structure of self-regulation in preschoolers: testing models of a fieldbased assessment for predicting early school readiness. *J. Exp. Child Psychol.* 111, 386–404
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. *Principles of frontal lobe function*, 466–503.
- Diamond, L. J. (1996). Is the third wave over? *Journal of democracy*. 7(3), 20-37
- Diamond, A. (2006). The early development of executive functions. *Lifespan cognition: Mechanisms of change*, 210, 70-95.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-1687.
- Diamond, A. (2014). Executive functions: Insights into ways to help more children thrive. *Zero to Three*, 918.
- Diamond, A., and Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959–964. doi: 10.1126/science.1204529
- Dias, N. M., & Seabra, A. G. (2013). Funções executivas: desenvolvimento e intervenção. *Temas sobre Desenvolvimento*, 19(107), 206-212.
- Dimberg, U., Thunberg, M., & Grunedal, S. (2002). Facial reactions to emotional stimuli: Automatically controlled emotional responses. *Cognition and Emotion*, 16(4), 449-471.

- Eagly, A. H., & Crowley, M. (1986). Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological bulletin*, *100*(3), 283.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological inquiry*, *9*(4), 241-273.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1994). Mothers' reactions to children's negative emotions: Relations to children's temperament and anger behavior. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 138-156.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Carlo, G., Troyer, D., Speer, A. L., Karbon, M., & Switzer, G. (1992). The relations of maternal practices and characteristics to children's vicarious emotional responsiveness. *Child development*, *63*(3), 583-602.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parents' 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., Nyman, M., Bernzweig, J., & Pinuelas, A. (1994). The relation of emotionality and regulation to preschoolers' anger-related reactions. *Child Development*, *65*(1), 1352–1366.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, *70*(2), 513–534.
- Eisenberg, N., Gershoff, E. T., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A. J., Losoya, S. H., ... & Murphy, B. C. (2001). Mother's emotional expressivity and children's behavior problems and social competence: Mediation through children's regulation. *Developmental psychology*, *37*(4), 475.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Cumberland, A. (1998). The socialization of emotion: Reply to commentaries. *Psychological Inquiry*, *9*(4), 317–333.
- Epsy, K. A. (1997). The Shape School: Assessing executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, *13*(4), 495-499.
- Epsy, K. A., Kaufmann, P. M., & Glisky, M. L. (2001). New procedures to assess executive functions in preschool children. *The Clinical Neuropsychology*, *15*(1), 46–58. doi:10.1076/clin.15.1.46.1908

- Espy, K. A., Kaufmann, P. M., Glisky, M. L., & McDiarmid, M. D. (2001). New procedures to assess executive functions in preschool children. *The Clinical Neuropsychologist*, *15*(1), 46-58.
- Fabes, R. A., Poulin, R. E., Eisenberg, N., & Madden-Derdich, D. A. (2002). The Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES): Psychometric properties and relations with children's emotional competence. *Marriage & Family Review*.
- Fahie, C. M., & Symons, D. K. (2003). Executive functioning and theory of mind in children clinically referred for attention and behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *24*(1), 51–73.
- Fay-Stammbach, T., Hawes, D. J., & Meredith, P. (2014). Parenting influences on executive function in early childhood: A review. *Child Development Perspectives*, *8*(4), 258-264.
- Ferrier, D.E., Bassett, H.H., & Denham, S.A. (2014). Relations between executive function and emotionality in preschoolers: Exploring a transitive cognition-emotion linkage. *Frontiers in Psychology*, *5*, 487. doi:10.3389/fpsyg.2014.00487
- Gago Galvano, L. G., De Grandis, M. C., Clerici, G. D., Mustaca, A. E., Miller, S. E., & Elgier, Á. M. (2019). Regulation during the second year: executive function and emotion regulation links to joint attention, temperament and social vulnerability in a Latin American sample.
- García-Molina, A., Enseñat-Cantalops, A., Tirapu-Ustárroz, J., and Roigrovira, T. (2009). Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida. *Revista de Neurología*, *48* (8), 435-440.
- Garner, P. W., Jones, D. C., Gaddy, G., & Rennie, K. (1997). Low-income mothers' conversations about emotions and their children's emotional competence. *Social Development*, *6*(1), 37–52.
- Garon, N., Bryson, S.E., and Smith, I.M. (2008). Executive Function in Preschoolers: A Review Using an Integrative Framework. *Psychological Bulletin*, *134*(1), 31.
- Gauvain, M., & DeMent, T. (1991). The role of shared social history in parent-child cognitive activity. *The Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, *13*, 58-66.

- Gauvain, M., & Perez, S. M. (2007). The socialization of cognition. In J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 588-613). New York: Guilford.
- Giesbrecht, G. F., Müller, U., & Miller, M. (2010). Psychological distancing in the development of executive function and emotion regulation. *Self and social regulation: Social interaction and the development of social understanding and executive functions*, 337-357.
- Glaser, D. (2000). Child abuse and neglect and the brain: A review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 97-116.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Retzlaff, P. D., & Espy, K. A. (2002). Confirmatory factor analysis of the behavior rating inventory of executive function (BRIEF) in a clinical sample. *Child Neuropsychology*, 8, 249–257. doi:10.1076/chin.8.4.249.13513
- Glaser, D. (2000). *Child abuse and neglect and the brain – a review*. *Journal of child psychology and psychiatry*. 41(1), 97-116
- Gottman, J. M., Guralnick, M. J., Wilson, B., Swanson, C. C., & Murray, J. D. (1997). What should be the focus of emotion regulation in children? A nonlinear dynamic mathematical model of children's peer interaction in groups. *Development and psychopathology*, 9(2), 421-452.
- 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.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and psychopathology*, 7(1), 117-136.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., McMenemy, J. M., Rivkin, I., & Bridges, L. J. (1998). Mothers' strategies for regulating their toddlers' distress. *Infant Behavior and Development*, 21(3), 437-450.
- Halberstadt, J. (2006). The generality and ultimate origins of the attractiveness of prototypes. *Personality and Social Psychology Review*, 10(2), 166-183.
- Hartup, W. W. (1987). Peer Relations and Family Relations: Two Social Worlds. *Development Psychiatry*, 280.

- Hoffman, ML. (1970). *Moral development*. In: Mussen, PH., editor. Carmichael's manual of child development. 2. Wiley; New York. 261-359.
- Hoffman, ML (1983). *Affective and cognitive processes in moral internalization*. In: Higgins, ET.; Ruble, DN.; Hartup, WW., editors. Social cognition and social development: A sociocultural perspective. Cambridge University Press; New York. p. 236-274.
- Holden, G. W. (2001). Parenthood. In J. Touliatos, B. F. Perlmutter & M. A. Strauss (Eds.). Handbook of family measurements techniques Vol. 1 (pp. 137-145). Thousand Oaks CA: Sage Publications, Inc.
- Hughes, C. (2011). Changes and Challenges in 20 Years of Research Into the Development of Executive Functions. *Infant and Child Development*, 20(3): 251-271. doi: 10.1002/icd.736
- Hughes, C. H., and Ensor, R. A. (2009). How do families help or hinder the emergence of early executive function? *New Dir. Child Adolesc. Dev.* 123, 35–50.
- 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*, 35(2), 547–560.
- Isquith, Peter K., Phd., Gerard, A., Gioia., Phd and PAR Staff. (2003). Behavior Rating Inventory of Executive Function.
- Isquith, P. K., Crawford, J. S., Espy, K. A., & Gioia, G. A. (2005). Assessment of executive function in preschool-aged children. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 11(3), 209-215.
- Jacques, S., & Marcovitch, S. (2010). Development of executive function across the life span. *The handbook of life-span development*.
- Jahromi, L. B., & Stifter, C. A. (2008). Individual differences in preschoolers' self-regulation and theory of mind. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 125-150.
- Kane, M. J., & Engle, R. W. (2002). The role of prefrontal cortex in working-memory capacity, executive attention, and general fluid intelligence: An individual-differences perspective. *Psychonomic bulletin & review*, 9(4), 637-671.

- Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. A. G., and Dekovic, M. (2006). Parenting and self-regulation in preschoolers: a meta-analysis. *Infant Child Dev.* 15, 561–579. doi: 10.1002/icd.478
- Kieras, J. E., Tobin, R. M., Graziano, W. G., and Rothbart, M. K. (2005). You can't always get what you want: effortful control and children's responses to undesirable gifts. *Psychol. Sci.* 16, 391–396. doi: 10.1111/j.0956-7976.2005.01546.x
- 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.
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220–232.
- Kok, J. F., Mahowald, N. M., Fratini, G., Gillies., Ishizuka, M., Leys, J. F....Zobek, T. M. (2014). An improved dust emission model – Part 1: Model description and comparison against measurements.
- Kolb, B., Mychasiuk, R., Muhammad, A., Li, Y., Frost, D. O., & Gibb, R. (2012). Experience and the developing prefrontal cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(Supplement 2), 17186-17193.
- Kopp, C. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Kyllonen, P. C., & Christal, R. E. (1990). Reasoning ability is (little more than) working-memory capacity?!. *Intelligence*, 14(4), 389-433.
- Lam, C. B., Chung, K. K. H., & Li, X. (2018). Parental warmth and hostility and child executive function problems: A longitudinal study of Chinese families. *Frontiers in psychology*, 9, 1063.
- León, C. B. R., Rodrigues, C. C., Seabra, A. G., & Dias, N. M. (2013). Funções executivas e desempenho escolar em crianças de 6 a 9 anos de idade. *Revista Psicopedagogia*, 30(92), 113-120.
- Liebermann, D., Giesbrecht, G. F., & Müller, U. (2007). Cognitive and emotional aspects of self-regulation in preschoolers. *Cognitive development*, 22(4), 511-529.

- Lucassen, N., Kok, R., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H., Jaddoe, V. W., Hofman, A., ... & Tiemeier, H. (2015). Executive functions in early childhood: The role of maternal and paternal parenting practices. *British Journal of Developmental Psychology*, *33*(4), 489-505.
- Marcovitch, S., Jacques, S., Boseovski, J. J., & Zelazo, P. D. (2008). Self-reflection and the cognitive control of behavior: Implications for learning. *Mind, Brain, and Education*, *2*(3), 136-141.
- Matte-Gagné, C., & Bernier, A. (2011). Prospective relations between maternal autonomy support and child executive functioning: Investigating the mediating role of child language ability. *Journal of experimental child psychology*, *110*(4), 611-625.
- McKee, L., Roland, E., Coffelt, N., Olson, A. L., Forehand, R., Massari, C., ... Zens, M. S. (2007). Harsh discipline and child problem behaviors: The roles of positive parenting and gender. *Journal of Family Violence*, *22*, 187–196. doi:10.1007/s10896-007-9070-6
- Meuwissen, A. S., & Carlson, S. M. (2015). Fathers matter: The role of father parenting in preschoolers' executive function development. *Journal of experimental child psychology*, *140*, 1-15.
- Meuwissen, A.S., and Zelazo, P.D. (2014). Hot and Cool Executive Function: Foundations for Learning and Healthy Development. *Zero to Three*, *35*(2): 18-23.
- Mischel, W., & Ayduk, O. (2004). Willpower in a cognitive-affective processing system: The dynamics of delay of gratification.
- Mischel, W., Ayduk, O., Berman, M. G., Casey, B. J., Gotlib, I. H., Jonides, J., ... & Shoda, Y. (2011). 'Willpower' over the life span: decomposing self-regulation. *Social cognitive and affective neuroscience*, *6*(2), 252-256.
- Mischel, W., Ebbesen, E.B., Zeiss, A.R. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, *21*(2), 204–18.
- Mischel, W., Shoda, Y., Rodriguez, M.L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, *244*(4907), 933–938.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology*, *41*(1), 49-100.

- Moriguchi, Y. (2012). The effect of social observation on children's inhibitory control. *J. Exp. Child Psychol.* 113, 248–258.
- Moriguchi, Y. (2014). The early development of executive function and its relation to social interaction: a brief review. *Front. Psychol.* 5:388.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., and Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Soc. Dev.* 16, 361–388. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x
- Nachmias, M., Gunnar, M., Mangelsdorf, S., Parritz, R. H., & Buss, K. (1996). Behavioral inhibition and stress reactivity: The moderating role of attachment security. *Child development*, 67(2), 508-522.
- Nelson, C. A., & Bloom, F. E. (1997). Child development and neuroscience. *Child Development*, 68(5), 970-987.
- Nixon, C. L., & Watson, A. C. (2001). Family experiences and early emotion understanding. *Merrill-Palmer Quarterly (1982)*, 300–322.
- Norman, D. A., & Shallice, T. (1986). Attention to action: Willed and automatic control of behavior. In R. J.
- Patterson, G. R. (1982). A social learning approach, Volume 3: Coercive family process.
- Parke, R. D. (1994). Progress, paradigms, and unresolved problems: A commentary on recent advances in our understanding of children's emotions. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 157-169.
- Pennington, B. F. (1997). Dimensions of executive functions in normal and abnormal development. In N. A. Krasnegor, G. R. Lyon, & P. S. Goldman-Rakic (Eds.), *Development of the prefrontal cortex: Evolution, neurobiology, and behavior* (pp. 265–281). Baltimore: Brookes.
- Pereira, A. P. P., Dias, N. M., Araújo, A. M., & Seabra, A. G. (2018). Funções executivas na infância: Avaliação e dados normativos preliminares para crianças portuguesas em idade pré-escolar.

- Pereira, D. D. S. G., da Silva, F. G., Barônio, N. M., and Gomes, C. M. (no prelo). *Intervenções Precoces Em Crianças: Desenvolvendo Funções Executivas e de Autorregulação*. Brasil: Faculdades Integradas de Taquara.
- Peskin, J., & Ardino, V. (2003). Representing the mental world in children's social behavior: Playing hide-and-seek and keeping a secret. *Social Development, 12*(4), 496–512.
- Pessoa, L., Padmala, S., Kenzer, A., & Bauer, A. (2012). Interactions between cognition and emotion during response inhibition. *Emotion, 12*(1), 192–197.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007). Research on attention networks as a model for the integration of psychological science. *Annual Review of Psychology, 58*, 1–23.
- Prencipe, A., & Zelazo, P. D. (2005). Development of affective decision making for self and other: Evidence for the integration of first-and third-person perspectives. *Psychological Science 16*(7), 501–505.
- Ramchandani, P. G., Domoney, J., Sethna, V., Psychogiou, L., Vlachos, H., & Murray, L. (2013). Do early father-infant interactions predict the onset of externalising behaviours in young children? Findings from a longitudinal cohort study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(1), 56–64.
- Reed, M. A., Pien, D. L., & Rothbart, M. K. (1984). Inhibitory self-control in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-), 131-147*.
- Rueda, M. R., & Paz-Alonzo, P. M. (2013). Executive function and emotional development. *contexts, 1, 2*.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2006). *Emotional Development: Action, Communication, and Understanding*. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (p. 226–299). John Wiley & Sons, Inc.
- Sameroff, A. J. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development, 81*(1), 6–22.
- Sarnadinha, A. F. M. (2018). *Funcionamento executivo e sócio-emocional de crianças em idade pré-escolar: efeito de dois programas de intervenção-Psicomotricidade e dança criativa* (Master's thesis, Universidade de Évora).

- Schmeichel, B. J., & Tang, D. (2014). The relationship between individual differences in executive functioning and emotion regulation: A comprehensive review. *The control within: Motivation and its regulation*, 133-152.
- Schmeichel, B. J., & Tang, D. (2015). Individual differences in executive functioning and their relationship to emotional processes and responses. *Current Directions in Psychological Science*, 24(2), 93-98.
- Schore, A. N. (1996). The experience-dependent maturation of a regulatory system in the orbital prefrontal cortex and the origin of developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8(1), 59–87.
- Shaver, P. R., and Mikulincer, M. (2010). New directions in attachment theory and research. *J. Soc. Pers. Relatsh.* 27, 163–172.
- Skogan, A. H., Egeland, J., Zeiner, P., Øvergaard, K. R., Oerbeck, B., Reichborn-Kjennerud, T., & Aase, H. (2016). Factor structure of the Behavior Rating Inventory of Executive Functions (BRIEF-P) at age three years. *Child Neuropsychology*, 22(4), 472-492.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187.
- Sokol, B., Muller, U., Carpendale, J., Young, A., & Iarocci, G. (2010). *Self-and social-regulation: the development of social interaction, social understanding, and executive functions*. Oxford University Press.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 25-52.
- Traverso, L., Viterbori, P., & Usai, M. C. (2015). Improving executive function in childhood: evaluation of a training intervention for 5-year-old children. *Frontiers in Psychology*, 6, 525-536.
- Tronick, E. Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American psychologist*, 44(2), 112.
- Tsai, J. L., Knutson, B., & Fung, H. H. (2006). Cultural variation in affect valuation. *Journal of personality and social psychology*, 90(2), 288.

- Ursache, A., Blair, C., Stifter, C., Voegtline, K., and The Family Life Project Investigators. (2013). Emotional reactivity and regulation in infancy interact to predict executive functioning in early childhood. *Dev. Psychol.* 49, 127–137.
- Welsh, M. C., Pennington, B. F., & Groisser, D. B. (1991). A normative-developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children. *Developmental Neuropsychology*, 7(2), 131–149.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Zelazo, P. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2016). Executive Function: Implications for Education. NCER 2017-2000. *National Center for Education Research*.
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child development perspectives*, 6(4), 354-360.
- Zelazo, P.D., Carter, A., Reznick, J.S., and Frye, D. (1997). Early Development of Executive Function: A Problem-Solving Framework. *Review of General Psychology*, 1(2), 198-226.
- Zelazo, P. D., & Cunningham, W. A. (2007). Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 135–158). New York: Guilford.
- Zelazo, P.D. and Müller, U. (2002). Executive Function in Typical and Atypical Development. In U. Goswami (Ed.), *Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp. 445-469). Oxford: Blackwell.
- Zelazo, P. D., Muller, U., Frye, D., & Marcovitch, S. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68(3), Serial No. 274.