



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

“E agora, o que é que eu faço?”

CONHECIMENTO EMOCIONAL, ENVOLVIMENTO PARENTAL E
REAÇÕES PARENTAIS ÀS EMOÇÕES DE VALÊNCIA NEGATIVA DA
CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR

MÁRCIA ARNAUD

Orientador de Dissertação:

PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO JOSÉ DOS SANTOS

Coordenador do Seminário de Dissertação:

PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO JOSÉ DOS SANTOS

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

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Clínica

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de
António José dos Santos apresentada no ISPA – Instituto Universitário
para obtenção de grau de Mestre na especialidade
de Mestre em Psicologia Clínica.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, estou grata ao Prof. António José dos Santos pela sua disponibilidade e orientação, pelos intensos debates sobre a psicologia e a vida, por incentivar o meu lado crítico e por inquietar em mim o “bichinho” da investigação.

À Prof. Manuela Veríssimo e à equipa de investigação do *William James Center for Research*, em especial à Marta, por todo o auxílio e aprendizagens durante este projeto, mas também por toda a experiência DCI.

Às crianças, famílias e escolas que se disponibilizaram a participar nesta investigação e que em mim confiaram para as ajudar a compreender mais esta temática.

À Susana, Lúcia, Sónia, Manuela e Ana que todas as semanas me ajudam a sentir e a compreender um pouco mais o mundo dos mais pequenos.

À Raquel por ser o melhor do ISPA e a minha companheira de e para a vida.

Ao André por todas as palavras certas, abraços reconfortantes e terapias grátis no carro.

À Bia pelos momentos mais doces, por toda a preocupação e dedicação.

À Viviana pelas gargalhadas, passeios ao relento e lágrimas repentinas.

À Teresa e à Evy pela amizade, pelas gargalhadas e pelo apoio sempre incondicional.

À Filipa, à Cris, à Sara e ao Martim pelo companheirismo.

À minha Madrinha por me ter aceite e por me acompanhar na vida.

À Ana e à Ana por terem confiando em mim e serem as melhores afilhadas.

À minha “*Pucanina*”, pelos bailaricos e conversas na aldeia, por confiares em mim.

À Inês pelos conselhos nas infindáveis conversas íntimas acompanhadas por margaritas.

À Mariana pela longa amizade, por seres a minha “retroescavadora” e não desistires.

À Gordi pelos passeios culturais e pelas conversas calorosas e gulosas.

À Bea e à Catarina pela experiência que vivemos juntas.

À MarCha por me serem “*companheiros de caminho*” e me ajudarem a crescer.

À Iara que, sem nunca saber, foi uma fonte de inspiração e de motivação por ser uma criança ainda tão pequena, mas já tão emocionalmente inteligente.

Mãe, Pai, Tia, Tio, Susana: obrigada por tudo! Obrigada pelo apoio durante não só este projeto, mas todo o meu percurso académico. Obrigada por acreditarem em mim e me ajudarem a percorrer sempre os meus objetivos, ainda que loucos.

A muitos outros que, na impossibilidade de aqui mencionar todos, gratifico por me apoiarem na construção deste projeto e no desenvolvimento deste apreço especial pelas crianças e o seu mundo. **A todos, o meu sincero obrigada!**

Resumo

O conhecimento das emoções é um aspeto muito importante da vida social das crianças, porque esta compreensão constitui um guia para os seus comportamentos em interações sociais. As primeiras experiências com emoções ocorrem dentro do seio familiar assim, a família compõe uma forte influência no desenvolvimento do conhecimento emocional das suas crianças.

Este estudo pretende explorar como é que as reacções dos pais às emoções negativas dos filhos e o seu envolvimento se relacionam com o seu conhecimento emocional. Participaram neste estudo 50 famílias e foram utilizados os seguintes instrumentos: o Teste do Conhecimento Emocional (Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2006) realizado com as crianças a Escala de Envolvimento Parental - Actividades de Cuidados e de Socialização (Monteiro, Veríssimo e Pessoa & Costa, 2008) e o Teste das Reacções dos Pais às Emoções Negativas das Crianças (Fabes et al., 1990).

Os resultados mostram que quanto menor a perceção das mães de partilha dos cuidados diretos e disciplina, maior a sua utilização de estratégias de *coping* negativas para lidar com as emoções de valência negativa das suas crianças, quanto maior a perceção de partilha dos cuidados mais estratégias construtivas eram adotadas. As estratégias de minimização das mães correlacionam-se com mais dificuldades no conhecimento emocional e as estratégias construtivas correlacionam-se com um maior conhecimento emocional. Assim, conclui-se que a perceção de partilha do envolvimento influencia as estratégias de *coping* utilizadas que irão ter impacto no desenvolvimento do conhecimento emocional das crianças.

Palavras-chave:

Conhecimento emocional; Envolvimento parental; Emoções Negativas; Crianças Pré-escolares

Abstract

Emotional knowledge is a very important part of the social life of our children because this knowledge builds a guide for all social interactions. Their first emotional experience is between their family which constitutes a strong influence in the development.

This study aims to understand how parents react to their children's negative emotions and their sharing involvement influence their children's emotional knowledge. There were 50 families participating in this investigation and the following instruments were used to conduct it: Affect Knowledge Test (Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2006) to the preschoolers, while their parents were given the Involvement Scale (Monteiro, Veríssimo e Pessoa & Costa, 2008) and Coping with Children's Negative Emotions Scale (Fabes et al., 1990).

Our results show that a perception of low sharing cares and discipline between parents is related to more use of negative coping strategies from the mother and that a perception of a sharing parenting is related with positive coping strategies. As the use of mothers' minimization strategies is linked to a lower emotional knowledge of their children, positive coping strategies are related to higher levels of emotion knowledge. Concluding, it seems that mothers' perceptions of sharing caring tasks influences their use of coping strategies that will impact de emotional knowledge of preschoolers.

Key-Words:

Emotional knowledge; Parent Involvement; Negative Emotions; Pre-schoolers

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	2
REVISÃO DE LITERATURA	4
CONHECIMENTO EMOCIONAL	4
<i>As emoções</i>	4
<i>O conhecimento emocional</i>	5
<i>Desenvolvimento do conhecimento emocional</i>	8
ENVOLVIMENTO PARENTAL	11
<i>Determinantes do envolvimento</i>	12
REAÇÕES DOS PAIS ÀS EMOÇÕES NEGATIVAS DOS CRIANÇAS	13
<i>Diferenças entre figuras parentais</i>	16
REAÇÕES DOS PAIS ÀS EMOÇÕES NEGATIVAS, ENVOLVIMENTO PARENTAL E CONHECIMENTO EMOCIONAL DAS CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES.....	17
QUESTÕES E PROBLEMÁTICA DO ESTUDO	21
MÉTODO	22
CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	22
INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO	22
<i>Ficha de identificação e caracterização sociodemográfica</i>	22
<i>Escala de envolvimento parental</i>	22
<i>Escala de reacções parentais às emoções negativas dos filhos</i>	23
<i>Escala de conhecimento emocional</i>	24
PROCEDIMENTO.....	25
RESULTADOS	27
ESTUDO DO CONHECIMENTO EMOCIONAL.....	27
ESTUDO DO ENVOLVIMENTO PARENTAL	28
ESTUDO DAS REAÇÕES PARENTAIS ÀS EMOÇÕES DE VALÊNCIA NEGATIVA DOS FILHOS	28
ESTUDO DO ENVOLVIMENTO PARENTAL E REAÇÕES ÀS EMOÇÕES DE VALÊNCIA NEGATIVA	30
ESTUDO DO CONHECIMENTO EMOCIONAL E ENVOLVIMENTO PARENTAL E REAÇÕES ÀS EMOÇÕES DE VALÊNCIA NEGATIVA.....	31
DISCUSSÃO	33
LIMITAÇÕES E ESTUDOS FUTUROS	37
CONCLUSÕES	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
ANEXOS	46

LISTA DE ANEXOS:

Anexo A – Ofício de Autorização para a Realização da Investigação	47
Anexo B – Termo de Consentimento Informado	49
Anexo C – Ficha de Identificação e Caracterização Sociodemográfica	51
Anexo D – Escala de Envolvimento Parental: Actividades de Cuidados e de Socialização	53
Anexo E – Escala de Reacções Parentais às Emoções Negativas dos filhos	55
Anexo F – Teste de Conhecimento Emocional para Crianças Pré-escolares	63
Anexo G - Informações Complementares sobre as Análises de Dados	65

ÍNDICE DE TABELAS:

Tabela 1: Dados descritivos e de fiabilidade do instrumento conhecimento emocional	27
Tabela 2: Dados descritivos e de fiabilidade do instrumento de envolvimento materno	28
Tabela 3: Dados descritivos e de fiabilidade do instrumento de estratégias de <i>coping</i> materno	29
Tabela 4: Dados descritivos e de fiabilidade do instrumento de estratégias de <i>coping</i> paterno	29
Tabela 5: Correlação entre as estratégias de <i>coping</i> da mãe e do pai	30
Tabela 6: Correlação entre as estratégias de <i>coping</i> e o envolvimento materno	31
Tabela 7: Correlação entre as estratégias de <i>coping</i> da mãe e o conhecimento emocional	32

“Sem qualquer exceção, homens e mulheres de todas as idades, de todas as culturas (...) têm emoções, estão atentos às dos outros, (...) manipulam as suas próprias emoções, e governam as suas vidas (...) pela procura de uma emoção, a felicidade, e pelo evitar de emoções desagradáveis.”
(Damásio, 2017).

INTRODUÇÃO

O *self* consiste na consciência de si, na percepção do dentro e do fora, do *eu* e do *não-eu*. As emoções são representações mentais que constituem o nosso principal conteúdo de (auto)conhecimento (Damásio, 2017). A incapacidade de reconhecermos as nossas próprias emoções deixa-nos vulneráveis. Aqueles que têm um maior conhecimento sobre o que sentem gerem melhor as suas vidas, porque têm uma noção mais segura daquilo que realmente sentem e querem e, por isso, estão mais capazes de tomar as suas próprias decisões (Goleman, 2006).

O conhecimento das emoções é a base que orienta o indivíduo no seu comportamento e na inferência sobre o comportamento dos outros (Laible & Thompson, 1998). Crianças com dificuldades em compreender, quer as suas emoções, quer as dos outros, poderão estar em risco de desenvolver dificuldades de ajustamento psicossocial na adolescência e na idade adulta, nomeadamente perturbações de ansiedade e depressão (Coelho, Guedes, Rodrigues, Santos e Veríssimo, 2018). Assim as emoções necessitam de ser compreendidas de modo a que os indivíduos sejam capazes de as utilizar (Izard, 2001).

As crianças adquirem conhecimento emocional através da sua exposição social, cultura-emocional e de práticas específicas de socialização de emoções (Maló-Machado, 2012), todas as interações sociais levam a transformações sinápticas que vão organizar a sua biologia nervosa e, portanto, arquitetar a emoção (Sá, 2009). As primeiras experiências com as emoções ocorrem no seio familiar e, assim, a família desempenha um papel muito importante no percurso emocional da criança (Laible & Thompson, 1998). Por um lado, os diferentes contextos de envolvimentos das figuras parentais constituem diferentes oportunidades de potenciar o seu desenvolvimento emocional e, por outro, as respostas das mesmas modelam as suas emoções e informam a criança sobre a natureza da expressão das mesmas e orientam-na na interpretação e no pensamento das situações. Assim, a forma como as figuras parentais, especificamente, respondem e auxiliam no manejo das emoções nos diferentes contextos, vai conduzir à organização do sistema emocional da sua criança (Ferreira, 2014).

Um conhecimento emocional adequado e um contexto familiar de suporte são essenciais para que a criança aprenda a utilizar os seus estados emocionais de uma

forma socialmente adequada (Izard, 2001). Desta forma, o presente estudo centra-se no papel das reações parentais, às emoções de valência emocional negativa dos filhos, e do seu envolvimento parental no conhecimento emocional das crianças em idade pré-escolar. A primeira parte deste trabalho apresenta uma revisão da literatura teórico-conceptual que tem como objectivo promover uma melhor compreensão dos temas relacionados com o conhecimento emocional das crianças, as estratégias de *coping* dos pais para lidar com emoções de valência negativa das crianças e o seu envolvimento. A segunda parte desta monografia apresenta o estudo empírico realizado, composto pela apresentação dos principais objetivos do estudo bem como a metodologia desenvolvida, a análise e a discussão dos resultados do estudo no âmbito do plano de investigação traçado e da literatura pertinente. Finaliza-se com uma síntese das principais conclusões, identificando algumas limitações metodológicas e apresentando breves sugestões para investigação futura.

REVISÃO DE LITERATURA

Conhecimento Emocional

As emoções.

As emoções correspondem a processos biológicos que foram sedimentados ao longo da história evolucionária da humanidade. As emoções ocorrem quando o organismo processa determinados *objetos* ou situações, ou quando os recorda no pensamento. Elas são a ponte entre o corpo e o psiquismo, entre os comportamentos externos e as respostas internas e, por isso, pode-se dizer que as emoções constituem o primeiro mecanismo de defesa do corpo e da mente porque conduzem a mudanças fisiológicas que desbloqueiam comportamentos de sobrevivência (Damásio, 2017).

As emoções podem dividir-se em: a) emoções primárias/básicas que são a alegria, a tristeza, a raiva e o medo; e em b) emoções secundárias/socias como a vergonha, o ciúme, a culpa e o orgulho (Damásio, 2017). No nosso repertório emocional, cada emoção tem um papel único e um impacto diferente, tanto a nível comportamental como fisiológico. Na raiva o sangue flui para as mãos, o ritmo cardíaco aumenta e há uma descarga de hormonas (e.g. adrenalina) que permite uma ação vigorosa. Com a emoção medo o sangue flui para os músculos facilitando a fuga, ao mesmo tempo que o corpo se imobiliza (para haver tempo de decidir como agir) e se enche de hormonas que deixam o indivíduo num estado de vigília. A tristeza está associada a uma quebra de energia, a um abrandamento do metabolismo do corpo, com uma atitude introspetiva. Por fim, a alegria é uma emoção que se caracteriza por um aumento de dopamina, serotonina, endorfinas e oxitocina que fazem com que os indivíduos se sintam bem (Goleman, 2006).

Os trabalhos de Darwin (1972) e Ekman (1992) mostram que, apesar das diferentes formas de expressão e de indutores emocionais, a semelhança entre espécies, entre indivíduos e entre culturas é avassaladora. Aquilo que, no entanto, distingue a emoção no ser humano nas outras espécies animais relaciona-se como a sua ligação a ideias, valores, princípios e juízos complexos que só os seres humanos conseguem fazer. Assim, apesar de uma componente biológica transversal, fatores como o desenvolvimento individual e a cultura dão forma a alguns aspetos da expressão e da

própria vivência emocional, bem como às cognições e comportamentos por ela desencadeados (Damásio, 2017).

Damásio faz uma, curiosa e pertinente, distinção entre emoções e sentimentos. As emoções são respostas químicas e neurais que são activadas automaticamente, isto é, sem deliberação consciente, e dirigidas para o exterior. Os sentimentos, que correspondem ao “sentir a emoção”, referem-se à experiência individual e privada de uma emoção com modificações relacionadas com o estado corporal e cognitivo e que iniciam o impacto da mesma na mente. Nem sempre somos conscientes das emoções que sentimos e, por isso, a autoconsciência é indispensável para que as emoções possam influenciar o sujeito que as tem (Damásio, 2017).

As emoções sem sentimentos seriam suficientes para a regulação da vida. Contudo, é o processo do sentir que alerta o sujeito para o problema que a emoção tentou resolver. O sentir constitui o primeiro incentivo para o indivíduo se debruçar sobre os resultados da emoção e, assim, planejar respostas adaptativas e específicas, e não estereotipadas e automáticas, pensadas a partir da situação (Damásio, 2017). A capacidade que um indivíduo tem para reconhecer e interpretar as suas emoções e a dos outros, em diferentes contextos, define-se como conhecimento emocional (Izard et al., 2001).

O conhecimento emocional.

Cada emoção tem a sua função adaptativa e implica modificações ao nível de comportamento, cognição e expressão emocional (Abe & Izard, 1999). A capacidade para detetar e compreender os sinais faciais, vocais e corporais nos outros, compreender as causas das respostas emocionais, bem como prever os comportamentos nos pares são competências cruciais para que as crianças consigam não só estabelecer, mas também interagir e manter relações positivas (Denham, Zoller, & Couchoud, 1994).

O conhecimento emocional implica que o indivíduo seja capaz de: a) perceber que um indivíduo está a enviar uma mensagem afetiva; b) interpretar a mensagem; c) compreender a mesma de acordo com a expressividade desse indivíduo; e d) aplicar a compreensão da mesma de acordo com um contexto específico (Denham, Zoller, & Couchoud, 1994). Concretamente, significa que a criança precisa de

reconhecer as expressões faciais do outro, identificar a emoção que a traduz e compreender as causas dessa emoção, da perspectiva do outro.

Ainda antes da aquisição da linguagem, o reconhecimento das emoções do outro faz-se através das suas expressões faciais (Denham, 1988). A experiência *Still Face* (1987) mostra que até os bebês já são sensíveis ao estado emocional do outro através de modificações na sua expressão facial (Cohn & Tronick, 1987). Neste sentido, também crianças com 2 anos são capazes de reconhecer a diferença na expressão facial das mães, adaptando assim o seu comportamento (Weinberg, Beeghly, Olson, 2008).

Seguidamente, e após a capacidade para reconhecer as emoções, torna-se necessário saber nomeá-las. Para haver uma nomeação das emoções é crucial existirem capacidades linguísticas mínimas. A idade e as capacidades linguísticas conjugadas podem explicar 72% da variância no conhecimento emocional das crianças pré-escolares (Pons et al., 2003). Contudo, na idade pré-escolar, existe ainda uma maior facilidade em reconhecer as emoções do que em nomeá-las (Machado et al., 2008), o que leva alguns autores a sugerir que a expressão facial das emoções terá um maior contributo para o conhecimento emocional do que, por exemplo, o rótulo verbal (Widen, Pochedly, & Russell, 2015).

No entanto, as expressões faciais por si só, não permitem que a criança adquira a totalidade da informação sobre a emoção. A competência para a compreensão das causas das emoções, de acordo com a perspectiva do outro, é importante, mas implica a maturação de determinados circuitos neurais que conduzem à capacidade cognitiva de descentralização e de previsão de comportamentos, isto é, à *Teoria da Mente*. As crianças começam por perceber que os indivíduos agem em função das suas representações mentais sobre o mundo e que estas são a chave para a compreensão dos fenómenos de causalidade. Depois, entendem que cada indivíduo tem os seus próprios estados mentais, que podem diferir dos seus e, por isso, a compreensão dos comportamentos e reações implica um conhecimento dos desejos e crenças do outro - adquirindo assim a capacidade de descentralização afetiva. A partir dos 4 anos, as crianças já conseguem entender que os outros pensam, desejam ou acreditam é em função das suas próprias representações mentais sobre o mundo (Dunn, 2000).

Uma criança com um bom conhecimento emocional deve ser capaz de, por exemplo, não só associar a zanga a uma determinada expressão facial, mas também entender que alguém zangado é alguém que poderá ter comportamentos agressivos (Izard et al., 2011) e, assim, poder prevenir e adaptar-se. De forma geral, os estudos apontam para uma correlação negativa entre o conhecimento emocional e problemas comportamentais internalizantes e externalizantes, destacando-se, principalmente, os internalizantes como solidão, rejeição, exclusão e vitimização, desde a infância até à adolescência (Heinze et al., 2015), bem como uma diminuição da competência académica (Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman & Youngstrom, 2011). Heinze e colaboradores (2015) perceberam que, a nível social, crianças com baixo conhecimento emocional podem sentir-se relutantes para iniciar ou integrar interações com pares devido às suas dificuldades em ler as pistas e comportamentos emocionais. A leitura errada das expressões emocionais dos outros pode resultar tanto na rejeição como na exclusão dos pares, uma vez serem essenciais para a compreensão da natureza da interação.

Para além das consequências sociais, o conhecimento emocional tem implicações individuais, relacionando-se com a personalidade, uma vez que as emoções constituem-se como características motivacionais do indivíduo. Quer isto dizer que, a frequência e a intensidade com que uma criança experiencia determinadas emoções influencia os seus padrões de relacionamento interpessoal e, conseqüentemente, moldam a sua personalidade (Abe & Izard, 1999).

A diferenciação dos estados emocionais, que se refere à capacidade da pessoa de perceber e classificar as suas próprias experiências emocionais, é uma consequência do conhecimento emocional (Barrett et al., 2001) que contribui para uma melhor consciência de si próprio (Abe & Izard, 1999). Indivíduos com baixa capacidade de diferenciar estados emocionais têm dificuldade em reconhecer, clarificar e descrever o que sentem para além da presença de estados de valência emocional negativa ou positiva (i.e. sentir-se “bem” ou “mal”). Estudos mostram que uma baixa capacidade de diferenciação emocional associa-se a más interpretações e amplificação dos estados emocionais. Do mesmo modo, parece existir uma associação a dificuldades de auto-regulação emocional e a uma maior suscetibilidade a estratégias autodestrutivas de auto-regulação (e.g. consumo de substâncias e comer compulsivo; Kasdan et al., 2010). Por outro lado, indivíduos com uma boa capacidade de diferenciação emocional parecem

sentir menos distresse perante estados emocionais intensos e ser mais resilientes quando confrontados com stresse (Barret et al., 2001; Kasdan et al., 2010).

Desenvolvimento do conhecimento emocional.

Os primeiros quatro anos de vida são o período no qual o cérebro da criança evolui em complexidade a um ritmo mais rápido do que em qualquer outra altura da vida. Assim, é neste período que as aprendizagens, sobretudo a emocional, ocorrem com o perigo de existirem consequências graves para o individuo (Goleman, 2006).

Um bebé de nove meses é capaz de mostrar emoções básicas, contudo, apesar do estado emocional, não atinge a experiência emocional. O bebé pode ter o estado interno (e.g. alegria) mas não é capaz de perceber esse estado emocional em si próprio, porque ainda não emergiu a consciência de si. A partir dos dois anos a criança desenvolve o seu sentimento de *self* e, entre os dois e os cinco anos de idade, desenvolve capacidades sofisticadas de comunicar, pensar e explicar experiências emocionais (Lewis, 1978).

As expressões faciais parecem constituir o ponto de partida para o reconhecimento de emoções, tendo o seu início antes dos dois anos (Maló-Machado, Veríssimo & Denham, 2012). A partir dos três anos, as crianças expressam mais emoções sociais como culpa, vergonha e empatia (Coelho et al., 2018), discriminam alegria de raiva, raiva de tristeza e, posteriormente, nomeiam a emoção de tristeza, que inclui o medo, e a raiva, que inclui o nojo (Maló-Machado, et. al, 2012). Começam também a compreender as causas da emoção alegria e atribuindo razões egocêntricas às emoções (Coelho et al., 2018).

Com 4 anos, existe uma dificuldade em distinguir entre tristeza e raiva, raiva e medo, e surpresa, medo e alegria. Contudo, quando as expressões faciais se apresentam em contexto e com descrições dos acontecimentos, as crianças escolhem a face correcta em todas as emoções (Maló-Machado, et. al, 2012). A maioria já consegue também compreender as causas do medo (Coelho et al., 2018).

A partir dos 4.5 ou 5 anos, as crianças discriminam a surpresa, o medo e o nojo, conhecem os significados destes termos e já atribuem causas semelhantes às dos adultos (Coelho et al.,2018). Nesta altura, as crianças começam também a identificar e a compreender as emoções, desejos e intenções dos outros mesmo quando as suas

próprias reações são razoavelmente diferentes (Coelho et al., 2018). Como as expressões faciais não são suficientes, entre os 5 e os 7 anos, as crianças tendem a valorizar progressivamente a informação situacional, não se baseando apenas nas expressões faciais. As crianças passam a basear a sua avaliação das emoções em pistas comportamentais e a compreender que as experiências anteriores podem influenciar as emoções atuais.

Percebe-se, assim, que existem diferenças na aquisição do conhecimento emocional de acordo com o tipo de emoção básica. No estudo de Denham (1986), a alegria e a raiva foram mais facilmente compreendidas pelas crianças pré-escolares, do que a tristeza. Já nos resultados de Machado et al. (2008), a tristeza foi mais facilmente reconhecida com o medo em último lugar. Habitualmente, a alegria aparece em primeiro lugar, seguida da raiva ou tristeza e depois o medo e surpresa (Denham & Couchoud, 1990; Maló-Machado et al., 2012).

Só aos 6 anos é que as crianças compreendem as emoções como algo subjectivo, deixando de ter como base características externas, passando para uma interpretação progressivamente mais mental e mais interna. Passam então a dar mais importância às atribuições causais interpessoais e de realização (Maló-Machado, et. al, 2012). No entanto, é só pelos 8 anos de idade que as crianças são capazes de reconhecer emoções misturadas, compreender emoções mais sociais e morais e conseguir responder de forma eficaz às mesmas (Castro et al., 2015).

Factores intrapessoais.

Dentro dos fatores individuais estudados, a idade parece ser a variável mais determinante no conhecimento emocional (Denham et al., 2012), isto porque existem determinadas competências que estão implicadas no conhecimento emocional que envolvem a maturação cerebral (e.g. linguagem, descentração). Estudos (e.g. Denham & Couchoud, 1990) demonstraram a existência de uma estabilidade no conhecimento emocional ao longo da idade pré-escolar (cit. Maló-Machado, 2012) sendo que é aos 4 anos a idade, idealmente, que a criança está numa fase transitória para a aquisição desta capacidade pela reunião de todas as competências necessárias.

A investigação tem-se mostrado inconsistente quanto às diferenças no conhecimento de emoções entre sexos, sendo que de uma forma geral parece haver uma vantagem para o sexo feminino. Machado e colaboradores (2008) não observaram diferenças estatisticamente significativas entre sexos, ao nível do conhecimento emocional nem posteriormente, relativamente às competências de compreensão das causas e descentração afectiva. No entanto, encontraram diferenças para a competência de nomeação para a emoção medo, com o sexo feminino a apresentar valores médios superiores (Maló-Machado, 2012). Boyatzis e colaboradores (1993) verificaram ainda que as raparigas têm apenas uma maior precisão no reconhecimento das expressões faciais. Na meta-análise elaborada por McClure (2000) observou-se que o sexo feminino tem maior capacidade de descodificar emoções através das expressões faciais (cit. por Maló-Machado, 2012).

Factores interpessoais.

Outros estudos trazem contributos relativos a fatores mais interpessoais, que podem explicar as diferenças individuais no conhecimento emocional das crianças. As figuras de vinculação são dos factores que mais influenciam o desenvolvimento emocional das crianças (e.g. Buck, 1984; Gottman, Katz & Hooven, 1996). As crianças pré-escolares são seres muito sociais, que observam cuidadosamente o seu mundo para o compreenderem. Elas observam, ouvem e imitam as suas figuras de vinculação. As crianças aprendem com seus pais a forma apropriada de expressar as emoções, as reações negativas e positivas às mesmas, a natureza da sua expressão e os tipos de situação que solicitam determinadas emoções (Denham & Rochanoff, 2002).

A cultura parece também ter um papel muito importante no desenvolvimento da criança, podendo constituir um factor crucial para as diferenças de género encontradas no domínio emocional. É sabido que o sistema cultural influencia tanto o vocabulário emocional como as cognições, a activação emocional e toda a interação entre indivíduos (Karstad, 2016). Socialmente, Brody (1985) sublinha que, no período pré-escolar, as crianças atribuem emoções como alegria, tristeza e medo ao sexo feminino, enquanto a raiva é atribuída ao sexo masculino. Estas questões culturais, apesar de subtis, podem ter um impacto importante na abertura ao conhecimento emocional.

Envolvimento Parental

As primeiras interações da criança com o meio ambiente são em contexto familiar, mais especificamente com as figuras de vinculação. As experiências vivenciadas nas interações com estas figuras constituem-se essenciais para a adaptação e organização dos comportamentos de base segura (Bowlby, 1969, cit. por Roque & Veríssimo, 2011), bem como para a construção do modelo interno do *self*, do outro e das relações entre ambos que é deslocado, posteriormente, para as relações futuras (Sroufe, 1996).

A investigação tem atribuído particular saliência à figura materna como figura primária e a principal responsável pelos cuidados da criança. O pai tem sido visto, hierarquicamente, como uma figura secundária, assumindo essencialmente o papel de companheiro de brincadeira e de suporte emocional e financeiro à mãe (Bowlby, 1982). Apesar da literatura afirmar que a relação emocional com o pai começa mais tarde na vida da criança, a partir do segundo ano de vida passa a ter um impacto importante na formação do carácter e da personalidade da criança (cit. por Lamb, 1975) estando, o seu envolvimento regular, correlacionado com uma elevada competência cognitiva, empatia e *locus* de controlo interno. Atualmente, é esperado que os pais participem activamente não só nas atividades de Lazer e Brincadeira, mas também nos Cuidados da criança (Lamb & Lewis, 2004).

Ainda que ambas as figuras possam participar ativamente nas tarefas de cuidados da criança, Lamb considera que as interações pai-criança e mãe-criança diferem substancialmente em carácter, consistindo numa forma diferenciada de socialização com criança pequena (Lamb, 1985). A quantidade de tempo que um pai e a sua criança passam juntos parece ser menos importante do que aquilo que fazem quando estão juntos (Lamb et al., 1983). Quando se fala em envolvimento parental distingue-se Cuidados Diretos (i.e. as interações quotidianas diretas) de Cuidados Indiretos (i.e. a organização/planeamento de atividades respeitantes à criança) e refere-se ainda dimensões como a Disciplina, a Brincadeira e o Lazer no exterior (Pimenta et al., 2010). Assim, a análise do tipo de envolvimento das duas figuras parentais, nos cuidados prestados à criança e nas suas actividades possibilita uma visão mais particular dos contextos de interação e da sua relação com o desenvolvimento da criança (Pimenta, Veríssimo, Monteiro & Pessoa e Costa, 2010).

O estudo de Sagnier e colaboradores (2019) evidencia que a partilha de cuidados no casal tende para a figura materna com 69%, restando apenas 26% destas tarefas a cargo figura paterna (sendo que 5% parece ser assegurado por uma figura externa ao casal). A figura materna parece acumular responsabilidades tanto familiares como profissionais, continuando a ser a principal responsável pela realização de tarefas práticas (i.e. cuidados/organização) relacionadas com as crianças (Monteiro, Veríssimo, Santos & Vaughn, 2004). O estudo de Pimenta e colaboradores (2010) com famílias de crianças com idades compreendidas entre os 2.5 e os 6.5 anos, reforça que as mães assumem maior responsabilidade nas áreas dos Cuidados Diretos e Indiretos. No entanto, outro estudo de Monteiro e colaboradores (2010) na população portuguesa verificou que apenas os Cuidados Indiretos tendem a ser realizados quase exclusivamente pelas mães.

Para além dos Cuidados Diretos, pode-se verificar um envolvimento tendencialmente partilhado entre os dois pais nas dimensões de Disciplina, Brincadeira e Lazer (Pimenta et al., 2010; Monteiro et al., 2010). Parece que apenas na dimensão de Disciplina é que a participação do pai é partilhada de igual modo com a mãe (Monteiro et al., 2010). A área da Brincadeira, no entanto, é aquela onde existe uma maior presença (i.e. 35%) da figura paterna (Sagnier & Morell, 2019; Monteiro et al., 2010). Apesar desta partilha de tarefas nas atividades lúdicas, verifica-se algumas diferenças nos estilos de brincadeira entre mães e pais. Enquanto as mães são mais verbais, didáticas e brincam mais através dos brinquedos, os pais são mais tácteis, físicos e estimulantes (Parke, 1996).

Determinantes do envolvimento.

O processo de mudança em direção à integração da figura paterna e a uma partilha igualitária dos cuidados ainda está a decorrer o que se torna, por si só, um fator determinante para o envolvimento paterno. Quer isto dizer que, as atitudes e expectativas maternas parecem estar fortemente correlacionadas com a participação e responsabilização da figura paterna nas atividades e cuidados (Monteiro, Fernandes, Veríssimo, Costa, Torres & Vaughn, 2010).

Em termos de diferença de géneros, estudos mostram que as mães tendem a tratar igualmente os filhos e as filhas (e.g. Lytton & Romney, 1991) mas tendem a interagir segundo mais jogos simbólicos e estão mais emocionalmente disponíveis com as filhas (Volling et al., 2002; cit. por Faria, Santos & Fuertes, 2014). Já a figura paterna parece participar mais nos Cuidados Diretos, Brincadeira e Disciplina quando os filhos são do sexo masculino, isto é, os pais tendem a passar mais tempo e a estar mais envolvidos com os rapazes do que com as raparigas (NICHD, 2005; Monteiro et al., 2010).

Quanto à idade, Lamb (1987) considera que tanto os pais como as mães despendem mais tempo com as crianças mais novas, mais concretamente nas tarefas de cuidados (cit. por Pimenta, et al., 2010). No entanto, Bailey (1994) verificou que o envolvimento paterno na área dos cuidados aumentava de acordo com a idade da criança (entre o primeiro e os cinco anos) enquanto nas atividades sociais se mantinha estável ao longo do tempo. Já um estudo com amostra portuguesa (Lima, 2005) não mostrou associações entre a idade das crianças e a participação do pai nas tarefas (cit. por Monteiro, Fernandes, Veríssimo, Costa, Torres & Vaughn, 2010).

Reações dos Pais às Emoções Negativas dos Crianças

A atitude dos pais nas suas interações com as crianças é essencial para os modelos que irão internalizar, tanto de si como do mundo. Todas as emoções são essenciais e adaptativas para o ser humano. No entanto, as emoções de valência negativa são consideradas as menos “desejáveis” e, neste sentido, as reações que um *outro* possa ter relativamente à sua existência são muito importantes. As reações às emoções de valência negativa das crianças são especialmente marcantes pela capacidade dessa valência da experiência emocional influenciar a probabilidade de determinada memória ser evocada e, deste modo, quanto mais emocionais as memórias, maior a tendência a serem mantidas durante mais tempo (Holland & Kensinger, 2010) e influenciarem o indivíduo. As reações às emoções (i.e. estratégias de *coping*) propriamente ditas, que se distinguem dos constructos mais gerais de práticas parentais, vão assim transmitir informação sobre a natureza, a gestão e a expressão e aceitação emocional (Lauw, Havigurst, Wilson, Harley, & Northam, 2014; Gottman et al., 1996).

De acordo com a hipótese de *coaching* de Katz e colaboradores (1995) os pais podem assumir dois tipos de posturas quando reagem às emoções de valência negativa das suas crianças: *emotional-coaches* através de estratégias construtivas ou *emotional-dismissers* através de estratégias negativas (cit por. Gottman et al., 1996). A primeira consiste no estilo em que os pais são capazes de usar o seu conhecimento emocional para abordar as emoções de forma diferenciada. As *estratégias de coping construtivas* de reacção às emoções constituem um indício da aceitação dos afetos e promovem a procura de figuras de conforto durante momentos de stresse (Gentzler et al., 2005). Este tipo de pais concebem as emoções de valência negativa como oportunidades de aprendizagem, sendo sensíveis aos estados emocionais dos filhos e capazes de validar e etiquetar as suas emoções (Katz, Maliken & Stettler, 2012). São pais que confortam as crianças e discutem as suas emoções de valência negativa ajudando a criança a expressar essas emoções de uma forma mais apropriada, fortalecendo assim o seu sentimento de competência (Gottman et al., 1996).

Dentro das estratégias construtivas, os pais podem *encorajar a expressão* das emoções negativas das crianças (e.g. “Encorajo o meu filho a expressar o seu sentimento de desilusão”) promovendo a sua capacidade de tomada de perspectiva e empatia bem como a capacidade de descodificar as emoções do outro (Bryant, 1987, Halberstadt, 1986, cit. por Fabes et al., 2002). A relação entre o encorajamento e a competência social das crianças não se tem mostrado linear (Roberts & Strayer, 1987, cit. por Eisenberg, 1996), podendo, no entanto, variar de acordo com o sexo da criança e da figura parental (Bryant, 1987, cit. por Eisenberg, 1996).

A *estratégia focada na emoção* (e.g. “Tento fazer com que o meu filho se sinta melhor”) é aquela na qual os pais ajudam encontrar estratégias para lidar com a emoção (Alves e Cruz, 2011) e a sentir-se melhor. Uma maneira de promover aprendizagens sobre emoções é falando sobre elas. A ligação entre os componentes do conceito de emoção, essencial para o conhecimento emocional, “processa-se através de padrões de socialização (e.g., *feedback* social verbal e não verbal), mas também de um processo introspectivo de pensar sobre a emoção” (Gordon, 1989, p. 320). Discutir sobre as emoções parece providenciar: a) distância reflexiva dos seus estados emocionais, e b) espaço para interpretar e avaliar as suas emoções e reflectir sobre as causas e consequências das mesmas (Denham & Rochanoff, 2002).

Em contraste, a *estratégia focada no problema* (e.g. “Ajudo o meu filho a pensar em alguma coisa de forma que consiga adormecer”) é aquela na qual as figuras parentais ajudam a criança a lidar com a emoção centrando-se no problema causador de stresse (Fabes et al., 2002). Esta estratégia parece relacionar-se com a competência social das crianças (Roberts & Strayer, 1987) e com a sua capacidade de simpatizar com o distresse dos outros (Eisenberg et al, 1991, cit. por Eisenberg, 1996). As estratégias focadas no problema e as nas emoções parecem ter resultados semelhantes para a criança mas os pais relatam diferenças na sua utilização e eficácia. A eficácia destas estratégias parece variar de acordo com o grau de controlo que a criança tem nas situações, sendo que as estratégias focadas nas emoções parecem se mostrar mais eficazes quando a situação envolve um baixo grau de controlo (cit. por Fabes et al., 2002)

Já as *estratégias de coping negativas* relacionam-se com pais com dificuldades de conhecimento e regulação emocional e que tendem a desprezar as emoções negativas das crianças, esforçando-se para as tranquilizar e garantir a fugacidade destas emoções. Pais que tendem a perceber as emoções de valência negativa das crianças como aversivas tendem a puni-las ou a trivializar as suas emoções de forma a interromper a sua expressão (Gottman, 1997). As emoções tendem, então, a ser desvalorizadas, existindo alguma insensibilidade parental e uma incapacidade para entender e ajudar a criança a lidar com as emoções de modo construtivo, o que leva a reacções parentais negativas (Gottman et al., 1996).

A *punição* é uma estratégia que pretende diminuir a exposição ou necessidade de lidar com a emoção negativa da criança (e.g. “Dizer ao meu filho se continuar a chorar irá imediatamente para o quarto”). Eisenberg e os seus colaboradores sugerem que quando os pais punem a expressão de emoções negativas, a vivência dessas emoções torna-se mais intensa podendo mesmo ser avassalador (Eisenberg et al., 1998).

Na *minimização* (e.g. “Dizer ao meu filho que está a exagerar”), os pais não levam a sério a situação ou retiram valor ao problema (Eisenberg et al., 1998). Tanto a punição como a minimização são formas de limitar a reacção à emoção negativa da criança, no entanto, a minimização é uma forma mais subtil de o fazer (Fabes et al., 2002). Ambos parecem se relacionar com baixos níveis de empatia (Eisenberg et al., 1991) e aumento de ansiedade (Buck, 1984).

O *distresse* parental (e.g. “Eu próprio me sinto desconfortável e envergonhado”), no qual os pais se sentem desconfortáveis com as emoções de valência emocional negativa das crianças, levam a evitar a criança durante a situação de *distresse* ou a iniciar comportamento de não suporte (Eisenberg et al., 1998). Esta é uma experiência que tem um grande efeito nos comportamentos da criança, isto porque quando os pais ficam stressados é mais provável que se foquem no seu próprio desconforto do que nas necessidades da criança (Fabes et al., 1990).

Estratégias construtivas e o *distresse* parental correlacionam-se com o conhecimento emocional, sendo que uma se encontra correlacionada positivamente e outra negativamente, respectivamente. Por outro lado, estratégias de encorajamento emocional e estratégias negativas encontram-se correlacionadas positiva e negativamente, respectivamente, com a expressividade emocional das crianças pré-escolares (Fabes et al., 2002).

Diferenças entre figuras parentais.

Melo (2005) avaliou as estratégias dos pais e das mães relativamente a emoções de valência emocional negativa das crianças e verificou que, tanto os pais como as mães tendem a utilizar estratégias de *coping* construtivas. Contudo, parece que os pais tendem a apresentar mais reações negativas do que as mães – os pais mostraram uma tendência para minimizar, o que se pode dever ao facto destas figuras se sentirem mais incomodadas com as emoções de valência negativa das crianças ou por terem maiores expectativas quanto ao autocontrolo das crianças, do que a figura materna (Volling, Kolak & Kennedy, 2008).

Quanto ao tipo de emoções parece que as reações negativas dos pais e das mães são mais frequentes perante emoções internalizantes (e.g. tristeza, humilhação/vergonha ou medo), do que perante emoções externalizantes (e.g. raiva). Os pais tendem a reagir à emoção tristeza com reações de minimização. As mães relatam mais *distresse* perante a tristeza dos seus filhos e filhas, mas tendem a incentivar a expressão emocional dos filhos através de reacções focadas no problema (Melo, 2005).

A forma como os pais e as mães reagem às emoções de valência negativa das crianças parece variar conforme o género. Os pais, em geral, discutem o tema das

emoções (à exceção da ira) mais com as filhas do que com os filhos. Quando os pais utilizam histórias para contar aos seus filhos em idade pré-escolar, usam mais palavras emocionalmente carregadas quando falam com as raparigas do que com os rapazes. Quando as mães conversam com as filhas a respeito de sentimentos, discutem mais pormenorizadamente os estados emocionais do que quando falam com os filhos (Goleman, 2006).

As reações parentais parecem ainda adequar-se às expectativas dos pais daquela faixa etária. Por exemplo, enquanto pais de rapazes pré-escolares podem tender a confortar e a responder de forma mais emocional ao *distresse* da criança, à medida que a criança vai crescendo vão sendo exigidas formas de se auto-regularem mais maduras (Denham, Zoller & Couchoud, 1994; Volling, Kolak & Kennedy, 2008). Do que ao género diz respeito, o encorajamento dos pais é mais comum com as filhas do que com os filhos (Cassano, Perry-Parrish & Zeman, 2007, cit. por Reis, Ferrari & Sperb, 2016).

Reações dos pais às emoções negativas, envolvimento parental e conhecimento emocional das crianças pré-escolares.

Até então foram definidos os construtos gerais desta investigação e pretende-se agora perceber como é que intercedem e influenciam o constructo principal, isto é, o desenvolvimento do conhecimento emocional. A idade pré-escolar corresponde à altura na qual se estabelecem as bases para as competências emocionais (Sroufe, 1996) e o conhecimento emocional é essencial para um bom desenvolvimento individual e social, sendo que, além dos fatores intrapessoais e biológicos inerentes ao seu desenvolvimento, a literatura mostra que as figuras parentais têm um papel relevante para esta competência (Eisenberg, 1996).

As figuras parentais são figuras de vinculação e uma fonte de segurança emocional, cuja interação é essencial para promover o funcionamento saudável de vários domínios do desenvolvimento humano (Bowlby, 1982). A sua influência pode ser tomada do ponto de vista quantitativo, de acordo com o envolvimento que estas figuras têm na vida da criança. Rotinas de interações, como a participação em jogos e brincadeiras de humor, gestão emocional e discussões acerca de comportamentos e emoções, constituem oportunidades para vivências emocionais e para o conhecimento do outro, constituindo assim a base para a compreensão da ligação entre

comportamentos e estados internos e, conseqüentemente, para o conhecimento emocional (Lamb, 2010; Denham & Burton, 2003; Laible & Thompson, 1998).

Estudos comparativos entre mães e pais são consistentes quanto às diferenças parentais, mostrando que nas interações pai-criança a componente mais saliente é a da brincadeira, enquanto que, nas interações mãe-criança é mais saliente o cuidado (Monteiro, Veríssimo, Santos & Vaughn, 2004), a gestão emocional e a discussão de comportamentos (cit. por Maló-Machado, 2012). Estas diferenças nos contextos de interação da figura parental são importantes porque permitem a emergência de diferentes tipos de emoções nas crianças e diferentes formas de reações às mesmas.

Parece existir na literatura uma falha no que concerne a relação da percepção de envolvimento de ambas as figuras parentais e as suas divergências, com o conhecimento emocional das suas crianças. A investigação mostra que quanto maior o envolvimento e o nível de vinculação à figura materna, por exemplo, melhores serão as suas capacidades de expressão emocional. Do mesmo modo, verifica-se que um maior envolvimento (paterno) em atividades de lazer associa-se a melhores níveis de competência social. Espera-se que tanto a frequência do envolvimento destas figuras como o tipo de envolvimento se possam relacionar com o nível de conhecimento emocional da criança. Do mesmo modo, espera-se que quanto maior a percepção de desacordo entre os pais neste âmbito, maior será a tensão e os conflitos, o que poderá resultar em conseqüências no funcionamento do sistema familiar, bem como no desenvolvimento socio-emocional da criança (Pimenta et al., 2010).

Para além dos aspetos quantitativos da parentalidade, pretende-se aprofundar também os aspetos mais qualitativos, isto é, as suas estratégias de *coping* relativamente às emoções de valência negativa das suas crianças. Estas práticas ajudarão a criança a diferenciar as várias emoções, fornecendo ao mesmo tempo pistas para a escolha da resposta emocional adequada a cada situação (Sroufe, 1996). A comunicação que se estabelece dentro das estratégias construtivas para lidar com as emoções negativas motivam as crianças para uma maior consciência das suas próprias emoções (Denham et al., 1994), sendo que, o encorajamento das emoções, por exemplo, vai legitimar as experiências emocionais das crianças e permitir a sua expressão aberta e sem vergonha (Volling, Kolak & Kennedy, 2008). Já as estratégias negativas têm vindo a ser

associadas a crianças com um baixo conhecimento emocional, podendo relacionar-se a um possível aumento de comportamentos desadequados (Eisenberg, 1996).

Também a nível de estratégias de *coping* parecem existir estudos que mostram que as figuras parentais tendem a reagir de forma diferente (e.g. Melo, 2005). A figura materna parece adoptar um estilo mais marcado por afetos positivos, mais tranquilo, mais verbal e funcionalmente mais centrado na proteção emocional (Maló-Machado, 2012). Neste sentido, estudos (e.g. Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996; Reis, Ferrari & Sperb, 2016) mostram que as mães tendem a agir de uma forma mais construtiva frente a emoções negativas das crianças enquanto os pais tendem a minimizar mais essas emoções.

A linha de estudos sobre as reações parentais às emoções das crianças tem sido conduzida quase exclusivamente com a figura materna (e.g. Cowan, 1996) e, quando incluídas ambas as figuras parentais, os estudos têm avaliado os seus impactos separadamente. No entanto, começa a surgir o interesse em perceber qual o impacto que o sistema de reações às emoções do par parental tem no conhecimento emocional da criança. Denham e colaboradores (1997) mostraram que quando ambos os pais assumem estratégias negativas para lidar com as emoções das suas crianças, estes se relacionam com baixos níveis de conhecimento emocional. No entanto, McElwain e colaboradores (2007) verificaram que as crianças podem beneficiar quando os pais diferem na sua reação às emoções negativas, uma vez que parece estar correlacionado com um melhor conhecimento emocional. Estes resultados deixam em aberto uma linha de investigação que esclareça esta dinâmica.

Ambas as dimensões da parentalidade descritas têm sido avaliadas separadamente. No entanto, parece que mais do que a quantidade do envolvimento parental, é a relação entre a qualidade e a quantidade que parece ter maior impacto no desenvolvimento da criança (Pimenta et al., 2010). O grau com que os aspectos qualitativos e quantitativos da parentalidade contribuem simultaneamente para o desenvolvimento emocional da criança é ainda desconhecido (McElwain et al., 2007) e, esta investigação pretende iniciar esta procura.

Neste sentido, a literatura mostra ainda que à medida que a criança vai crescendo, maior será o tempo que passa com os seus pais e, por isso, menor será a probabilidade

dos pais se aperceberem das suas experiências de valência emocional negativas a não ser que a criança o escolha fazer (Gentzler et al., 2005). No entanto, sabe-se que quanto maior o envolvimento parental, melhor o conhecimento que cada figura terá da sua criança e, assim, menor a necessidade de a criança expor verbalmente as suas experiências emocionais negativas para suscitar uma estratégia de *coping* e mais ajustadas se espera que essas estratégias sejam.

É sabido (e.g. Monteiro, Veríssimo, Santos & Vaughn, 2004; Sagnier & Morell, 2019) que a figura materna acumula responsabilidades tanto familiares como profissionais, continuando a ser a principal responsável pela realização das tarefas práticas (i.e. cuidados/organização) relacionadas com as crianças. Estas tarefas ocupam uma grande parte das interações mãe-criança e, no decorrer das mesmas, as mães deparam-se com um grande leque de emoções de valência emocional negativa das crianças com as quais têm de lidar. A figura materna, ao contrário da paterna, tende a permanecer igualmente envolvida com a criança mesmo quando está stressada. Este stress parental deverá ter um impacto significativo no desenvolvimento socio-emocional da criança (Torres et al., 2014). Pensa-se, então, que uma maior desigualdade de partilha de papéis (i.e. uma tendência para a sobrecarga da mãe e, por isso, um maior stress) poderá associar-se a reações mais negativas por parte das mães e, desta forma, com um menor conhecimento emocional da criança.

O estudo mais aproximado à linha de investigação aqui pretendida, no que à figura paterna diz respeito, mostra que as suas interações mais físicas e lúdicas com as crianças evocam emoções mais intensas e providenciam um contexto ideal para que se influencie a sua capacidade de regulação emocional (Parke, 1996). Pensa-se que, de igual forma, influenciará também o seu conhecimento emocional. No entanto, a literatura mostra também que este tipo de envolvimento paterno parece estar associado a baixos níveis de competência social e elevados níveis de agressividade (Torres et al., 2014), que podem ser explicados por uma sobre-estimulação não controlada da criança que poderá ter um efeito negativo na mesma (Brown et al., 2007, cit. por Torres et al., 2014). Este tipo de envolvimento poderá então constituir uma explicação para o facto de a figura paternal reportar mais reacções punitivas e minimizantes (Volling, Kolak & Kennedy, 2008) que terão impacto no conhecimento emocional da criança.

Questões e Problemática do Estudo

Historicamente, a sociedade está a passar pela maior crise emocional e a OMS estima que 20% das crianças e adolescentes em todo o mundo apresenta pelo menos uma perturbação mental antes de atingir os 18 anos de idade. A vida moderna está a provocar uma agitação, instabilidade e inconsistência nas vidas familiares permitindo que pressões externas se tornem tão intensas que estão a afetar a própria experiência da infância. No sentido desta urgência na prevenção na saúde mental infantil, é necessário entender quais são os fatores protetores que podem ser reforçados no seu desenvolvimento.

As nossas emoções guiam-nos nas nossas decisões momento-a-momento, mesmo as mais complexas (e.g. fundar uma família, ligarmo-nos a um companheiro, desgostos, etc.), e permitem-nos conhecermo-nos a nós mesmos (Goleman, 2006). O conhecimento emocional é uma capacidade que permite ao indivíduo identificar estados emocionais em si e nos outros, sendo essencial para a sua adaptação ao seu mundo interno e à sociedade. (Eisenberg, 1996). Quando os indivíduos são pouco conscientes dos seus próprios sentimentos perdem-se neles. Como consequência, pouco fazem para tentar escapar aos estados de valência emocional negativa e, frequentemente sentem-se emocionalmente descontrolados podendo originar estados depressivos ou ansiosos. No extremo, fala-se de alexitimia na qual os indivíduos são incapazes de reconhecer e de descrever precisamente as sensações que têm (Goleman, 2006).

Uma vez que o desenvolvimento do conhecimento emocional se situa até cerca dos 5 anos de idade, nesta investigação pretende-se entender de que forma é que o seio familiar pode ser reforçado naquela que é a sua influência na aquisição desta capacidade. Muitos são os estudos que relacionam as figuras parentais e a capacidade de regulação emocional e competência social das crianças. Contudo, poucos são aqueles que focam a influência do par parental numa etapa anterior e, diga-se, pilar tanto para a competência emocional como social do indivíduo, isto é, o conhecimento emocional. Concretamente pretende-se então perceber a influência das reações dos pais às emoções de valência emocional negativa das crianças (i.e. reações construtivas vs. reações negativas) e do envolvimento (nas suas dimensões) no desenvolvimento do conhecimento emocional da criança pré-escolar.

MÉTODO

Caracterização da Amostra

O estudo foi realizado com uma amostra de 50 crianças (31 do sexo feminino e 19 do sexo masculino), com idades compreendidas entre, 37 e os 64 meses ($M= 54,593$; $D=6.218$), pertencentes a seis escolas da região de Lisboa e arredores. Dentro desta amostra, 51% das famílias os pais eram casados e 13.7% os pais eram separados ou divorciados. A idade média das mães foi de 38 anos ($M= 37.93$; $D=5.003$) e a dos pais foi de 40 anos ($M=39.41$; $D=5.445$). A média de horas de trabalho das mães foi de 8 ($M=8.34$; $D=0.693$) e a dos pais foi de 9 ($M=8.68$; $D=1.188$). Quanto às habilitações literárias 55% das mães têm o ensino superior tal como 67% dos pais.

Instrumentos de Investigação

Ficha de identificação e caracterização sociodemográfica.

A Ficha de Identificação permite recolher dados que nos dão informações referentes à idade dos pais, estado civil, habilitações literárias, profissão e se os pais estão empregados e em que regime laboral. Permite aceder, ainda, a informações sobre se esta criança a que se referem é o primeiro filho do casal ou não, o número de irmãos da criança e respetivas idades e sexo.

Escala de envolvimento parental.

Para analisar o tipo de envolvimento das figuras parentais irá utilizar-se a Escala de Envolvimento Parental: Atividades de Cuidados e de Socialização (Monteiro, Veríssimo e Pessoa & Costa, 2008), a ser respondido por ambas as figuras parentais, que permite perceber como é que os pais dividem as tarefas de responsabilidade parental percebendo em quais estão mais presentes. Estas incluem actividades de cuidados e de socialização. O questionário é composto por 26 itens que remetem para 5 dimensões: a) cuidados diretos - itens 1, 5, 13, 19 e 21 (e.g. “quem dá as refeições ao seu filho”; “quem veste o seu filho”); b) cuidados indiretos - itens 2, 6, 10, 14, 15, 20 e 26 (e.g. “quem é responsável pela ida ao médico do seu filho”; “quem escolheu a escola que o seu filho frequenta”); c) ensino e disciplina - itens 3, 7, 8, 16 e 22 (e.g. “quem estabelece regras em casa”, “quem lida com os maus comportamentos do seu filho”); d) brincadeira - itens 9, 11, 17, 23 e 25 (e.g. “quem brinca com o seu filho”; “quem vê TV

com o seu filho”); e) atividades de lazer no exterior - itens 4, 12, 18 e 24 (e.g. “quem leva o seu filho às festas de anos”; “quem vai passear com seu filho”). As respostas serão dadas numa escala de *Likert* de 5 pontos, sendo (1) sempre a mãe a (5) sempre o pai. As respostas são avaliadas numa perspectiva relativa, em que os dados são vistos em comparação com a outra figura parental (Costa, 2009).

Os presentes questionários são preenchidos individualmente pela mãe e pelo pai, o que permite obter uma avaliação relativa do envolvimento no que diz respeito à divisão ou partilha das actividades em relação à outra figura parental. No entanto, é de salientar que não existe uma medida separada de envolvimento para o pai e para a mãe. O que acontece é que tanto o envolvimento da mãe como o do pai corresponde à porção de envolvimento que não é atribuída ao conjugue.

Escala de reacções parentais às emoções negativas dos filhos.

A *Coping with Children's Negative Emotions Scale* (Fabes et al., 1990) é um questionário que pretende avaliar as reacções dos pais às emoções negativas dos seus filhos quando estes se encontram em situações de *distresse*. Contempla duas escalas: uma de reacções negativas e outra de reacções construtivas. Dentro da Escala de Reacções Negativas/ Não Apoiantes tem-se quatro subescalas: a) reacções de aborrecimento/*distresse*, que representam o desconforto dos pais com a expressão de emoções negativas por parte da criança; b) reacções de punição que envolvem a punição verbal ou física pela expressão emocional da criança; c) reacções de minimização que desvalorizam a reacção emocional da criança ou o problema da criança; e d) reacções de ignorar a experiência da criança. A Escala de Reacções Construtivas/ Apoiantes inclui: a) reacções centradas no problema, que ajudam a criança a lidar com as emoções centrando-se no problema; b) reacções centradas na emoção, que ajudam a encontrar estratégias para lidar com a sua emoção; c) reacções de encorajamento que promovem a expressão emocional negativa da criança (Alves e Cruz, 2011).

A escala é composta por 12 cenários hipotéticos nos quais a criança experiencia uma emoção negativa e para a qual são apresentadas sete respostas parentais possíveis, representativas das duas subescalas. Os pais devem responder a frequência é que manifesta essa resposta utilizando uma escala de *likert* de 7 pontos (desde 1 – Nada provável até 7 – Muito provável; Alves e Cruz, 2011).

Escala de conhecimento emocional.

A adaptação portuguesa do *Affect Knowledge Test*, AKT (Denham, 1986), Teste de Conhecimento das Emoções (Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2006) avalia quatro dimensões de competências do conhecimento das emoções. O material do instrumento inclui fantoches com faces amovíveis representando cada uma das emoções básicas primárias (alegria, tristeza, raiva e medo).

As tarefas incluídas neste teste distribuem-se nas seguintes dimensões: a) Nomeação das emoções através das expressões faciais, b) reconhecimento das emoções através das expressões faciais, c) conhecimento das causas das emoções desencadeadas em situações típicas, d) descentração afetiva em situações atípicas.

A dimensão de nomeação das emoções através do seu rótulo verbal, composta por quatro tarefas, avalia a capacidade da criança nomear emoções com base nas expressões faciais, enquanto o reconhecimento das emoções, igualmente composta por quatro tarefas, analisa a capacidade da criança identificar uma emoção através da sua expressão facial e com base no seu rótulo verbal. As respostas a todas estas tarefas são cotadas com “3” pontos para a escolha correcta, “2” pontos sempre que a valência afectiva positiva/negativa e correctamente atribuída (e.g., “triste” em vez de “raiva”) e “1” para uma escolha totalmente incorrecta.

O conhecimento das situações emocionais foi avaliado em diversas situações de contexto emocional, descritas em 19 vinhetas, cujos protagonistas são personalizados por fantoches, utilizando-se para tal a mimica gestual, facial e vocal do administrador. Os fantoches são dois irmãos, um do género masculino e outro de género feminino e, a respectiva mãe, sendo o género do fantoche escolhido em função do género da criança em presença. A avaliação da resposta é feita em função da escolha que a criança faz da face representativa da emoção adequada a cada uma das situações.

As situações de contexto emocional medem: a) causas das emoções, b) descentração afetiva. As causas das emoções, contempladas nas primeiras oito vinhetas, foram concebidas de forma a desencadear reações emocionais inequívocas. As causas das emoções avaliam a capacidade da criança em compreender as causas das emoções em situações típicas (Denham, 1998).

As situações de descentração afectiva, apresentadas nas restantes onze vinhetas, foram concebidas de forma a suscitar duas emoções alternativas, de acordo com a subjectividade do sujeito (e.g. ficar alegre ou com medo de ir nadar para a piscina). A descentração afectiva é avaliada em situações ambíguas, quando os estados internos do fantoche são diferentes dos da própria criança em situações semelhantes. Para tal, foi pedido aos pais que preenchessem um conjunto de itens do AKT para percebermos como é que a criança se sente em determinadas situações. (Denham, 1998).

Procedimento

Diversas creches da região da Lisboa e arredores foram contactadas para averiguar a disponibilidade para a participação no estudo explicando os objetivos e os procedimentos implicados. Após a aceitação da creche, enviou-se para os pais uma circular com o consentimento informado para que possam participar no estudo. Depois do consentimento dos pais, foram enviados os questionários para ambos os pais responderem relativamente: a) ao seu envolvimento parental; b) às suas reações às emoções de valência negativa da criança; e c) à descentralização afetiva (conjunto de itens pertencentes ao AKT).

Para determinar o conhecimento emocional das crianças da amostra foi realizada uma entrevista a cada uma delas. O procedimento consiste numa entrevista executada com base no material, procedimentos e tarefas providenciados pela sua autora, Susanne Denham. Aplicou-se individualmente por um administrador previamente preparado para a sua utilização de acordo com as instruções traduzidas a partir do seu manual (Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2006).

Nas tarefas de nomeação das emoções através do seu rótulo verbal, o administrador baralha as quatro faces amovíveis do fantoche (o correspondente ao género da criança em presença), após o que as coloca em linha, em frente à criança, questionando uma a uma: “*O que sente esta cara?*”. As crianças indicam os nomes de cada uma das emoções. Antes das tarefas de reconhecimento das emoções através das suas expressões faciais, o administrador baralha de novo as faces, coloca-as de igual forma alinhadas à frente da criança e questiona-a para cada uma das faces: “*Qual a cara que esta a sentir (alegria/tristeza/raiva/medo)?*” As crianças apontam para a face desenhada com a expressão da emoção que consideram adequada.

Antes da utilização dos fantoches para a representação das situações de causas das emoções e de descentração afectiva, o administrador fornece uma breve explicação, nomeando cada emoção em simultâneo com a sua representação através da mimica gestual, facial, vocal e corporal do modo *standard* de expressão de cada uma dessas emoções.

Nas tarefas de causas das emoções e de descentração afetiva, o administrador apresenta as situações usando o mesmo tipo de mímica, concluindo com a seguinte questão: “*Como se sente o fantoche?*”. Foi então pedido à criança para colocar no fantoche a face com a emoção mais adequada. De seguida, o administrador pediu à criança para atribuir o rótulo verbal a essa emoção, embora esta resposta não seja incluída na cotação. Para a descentração afetiva foi pedido aos pais que preencham previamente um questionário, no qual era indicado qual seria a experiência emocional típica do seu educando em cada uma das situações descritas nas 11 vinhetas. Nestas tarefas a expressão emocional do fantoche não corresponde à emoção que os pais indicam como sendo a que provavelmente seria vivenciada pelo seu filho(a) naquelas circunstâncias.

Depois de recolhidos todos os dados autorizados para o presente estudo, procedeu-se à cotação das três provas. Passou-se à análise quantitativa das recolhas obtidas nas medidas de investigação, através do programa estatístico *SPSS – Statistical Program for Social Science*. Realizou-se, primeiramente, a análise descritiva da amostra, seguindo-se a análise de variância, correlacional e multivariável das variáveis em estudo. Para avaliar a relação estatística entre as variáveis foi utilizado, em todos os testes, como critério o nível de significância de .05.

RESULTADOS

Estudo do conhecimento emocional

Os dados descritivos do instrumento do *Teste do Conhecimento das Emoções* (Maló-Machado et al., 2006) estão apresentados na tabela 1. Na mesma tabela encontra-se ainda o coeficiente *Alfa de Cronbach* para cada competência sendo que o composto das quatro apresenta na sua globalidade um valor ($\alpha=.83$) considerado estatisticamente significativo. Entre as quatro competências do conhecimento medidas, a Nomeação revelou um valor de ($\alpha=.66$), enquanto o Reconhecimento obteve um valor ($\alpha=.57$), a Compreensão de ($\alpha=.63$) e, por fim, a Tomada de Perspetiva de ($\alpha=.82$). Assim, poderá considerar-se o instrumento com fiabilidade elevada.

Da análise da ANOVA não foram encontradas diferenças significativas em função do sexo para nenhuma das competências do conhecimento emocional ($p>.05$). No entanto, verificou-se que existem diferenças significativas na correlação da competência de Nomeação ($R= .35$, $p<.05$), Compreensão ($R=.38$, $p<.01$), Tomada de Perspetiva ($R=.42$, $p<.01$) e Geral do conhecimento emocional ($R=.51$, $p<.01$) segundo a idade da criança.

Tabela 1

Dados descritivos e de fiabilidade do instrumento conhecimento emocional

Conhecimento Emocional	Média	Desvio Padrão	Alfa
Nomeação	2.50	0.53	0.66
Reconhecimento	2.85	0.34	0.57
Compreensão	2.48	0.40	0.63
Tomada de Perspetiva	2.29	0.47	0.82
Geral Emoções	2.45	0.32	0.83

Estudo do envolvimento parental

A análise dos dados do *Envolvimento Parental* (Monteiro, Veríssimo e Pessoa & Costa, 2008) foi realizada somente a partir da perspectiva da mãe, não tendo sido incluídas as respostas da figura paterna pela baixa consistência interna das mesmas. A análise da fiabilidade do instrumento mostra valores estatisticamente significativos: a dimensão Cuidados Diretos com um valor de *Alfa de Cronbach* de ($\alpha=.70$), os Cuidados Indiretos com ($\alpha=.74$), Disciplina ($\alpha=.87$), Brincadeira ($\alpha=.82$) e Lazer obteve ($\alpha=.54$). A análise descritiva que se encontra na tabela 2 mostra que a mãe percebe uma menor partilha da responsabilidade ($M < 2.9$) e uma tendência para assumir a responsabilidade das tarefas de Cuidados Diretos, Indiretos e Disciplina. A análise de correlação de *Pearson* ($p > .05$) mostrou que não existiram diferenças significativas do envolvimento de acordo com a idade da criança nem com o sexo.

Tabela 2

Dados descritivos e de fiabilidade do instrumento de envolvimento materno

Envolvimento Parental	Média	Desvio Padrão	Alfa
Cuidados Diretos	2,63	0,58	0.70
Cuidados Indiretos	2,33	0,58	0.74
Disciplina	2,79	0,62	0.87
Brincadeira	3,09	0,52	0.82
Lazer	2,89	0,42	0.54

Estudo das reações parentais às emoções de valência negativa dos filhos

A tabela 3 apresenta os dados relativos ao instrumento das *Estratégias de Coping* (Fabes et al., 1990) da figura materna. Na tabela encontra-se a análise do coeficiente *Alfa de Cronbach* para cada dimensão, sendo que os valores se mostram estatisticamente significativos: as Reações de Distresse obtiveram um valor de *Alfa* de ($\alpha=.63$), Reações de Punição ($\alpha=.60$), Reações de Minimização ($\alpha=.55$), Reações de Encorajamento ($\alpha=.86$), Reações Focadas na Emoção ($\alpha=.86$) e Reações Focadas no Problema ($\alpha=.86$). Não foram encontradas correlações significativas entre os valores das dimensões das reações/estratégias da mãe e a idade das crianças. No entanto, encontrou-se uma diferença significativa em função do sexo para a dimensão Reações de Encorajamento da mãe ($F=4.34$, $p < .05$), favorecendo o sexo feminino.

Os valores relativos à figura paterna apresentam-se na tabela 4. A análise da fiabilidade também mostrou valores estatisticamente significativos tendo as Reações de Distresse obtido um valor de *Alfa* de ($\alpha=.58$), Reações de Punição ($\alpha=.86$), Reações de Minimização ($\alpha=.73$), Reações de Encorajamento ($\alpha=.82$), Reações Focadas na Emoção ($\alpha=.86$) e Reações Focadas no Problema ($\alpha=.62$). Não foram encontradas diferenças significativas relativamente ao sexo da criança, no entanto verificou-se uma associação significativa entre a idade da criança e as Reações Punitivas do pai ($R=.35$, $p<.05$), as Reações de Minimização ($R=.35$, $p<.05$) e as Reações Focadas na Emoção ($R=.38$, $p<.01$).

As análises de fiabilidades demonstraram, para ambos os pais, a necessidade de retirar os itens invertidos das Reações de Distresse pelo que todas as análises posteriores foram efetuadas sem esses itens.

Tabela 3

Dados descritivos e de fiabilidade do instrumento de estratégias de coping materno

Estratégias de <i>Coping</i>	Média	Desvio Padrão	Alfa
Reações de <i>distresse</i>	2.60	0.75	0.63
Reações de punição	2.32	0.67	0.60
Reações de minimização	3.27	0.65	0.55
Reações de encorajamento	4.78	0.85	0.86
Reações focadas na emoção	5.89	0.91	0.86
Reações focadas no problema	5.76	0.83	0.82

Tabela 4

Dados descritivos e de fiabilidade do instrumento de estratégias de coping paterno

Estratégias de <i>Coping</i>	Média	Desvio Padrão	Alfa
Reações de <i>distresse</i>	2.06	0.75	0.58
Reações de punição	2.32	0.67	0.86
Reações de minimização	3.27	0.65	0.73
Reações de encorajamento	4.78	0.85	0.82
Reações focadas na emoção	5.89	0.91	0.86
Reações focadas no problema	5.76	0.83	0.62

Quando se avalia a concordância entre as estratégias de *coping* dos pais e das mães, tabela 5, verifica-se uma correlação significativa nas Reações focada na emoção ($R=.29$, $p<.05$) e nas Reações de minimização ($R=.39$, $p<.01$). Isto significa que os pais parecem reforçar-se um ao outro quando utilizam este tipo de estratégias de *coping*.

Tabela 5

Correlação entre as estratégias de coping da mãe e do pai

Pai/ Mãe	Reações de <i>distresse</i>	Reações de punição	Reações de minimização	Reações de encorajamento	Reações focadas na emoção	Reações focadas no problema
Reações de <i>distresse</i>	0.04	-	-	-	-	-
Reações de punição	-	0.14	-	-	-	-
Reações de minimização	-	-	0.39*	-	-	-
Reações de encorajamento	-	-	0.28	-	-	-
Reações focada na emoção	-	-	-	0.29*	-	-
Reações focada no problema	-	-	-	-	-	0.05

* $p<.05$

Estudo do envolvimento parental e reações às emoções de valência negativa

Com o objetivo de analisar a correlação entre o envolvimento parental e as estratégias de *coping*, recorreu-se ao teste de *Pearson* onde se verificou que as Reações de Distresse da mãe se correlacionam negativamente tanto com a partilha de Cuidados Diretos ($R=-.31$, $p<.05$) como com a partilha da Disciplina ($R=-.27$, $p<.05$). A perceção da partilha de Cuidados Diretos também se mostrou correlacionado negativamente com as Reações de Punição da mãe ($R=-.35$, $p<.05$). Por outro lado, a estratégia de Encorajamento ($R=.34$, $p<.05$), Focada nas emoções ($R=.36$, $p<.01$) e Focada no

problema ($R=.33$, $p<.05$) encontram-se correlacionadas positivamente com a percepção de partilha da Brincadeira.

Tabela 6

Correlação entre as estratégias de coping e percepção do envolvimento

	Cuidados Diretos	Cuidados Indiretos	Disciplina	Brincadeira	Lazer
Reações de <i>distresse</i>	-0.31*	-0.21	-0.27*	-0.05	0.06
Reações de punição	-0.35*	0.15	-0.16	-0.23	0.08
Reações de minimização	0.09	-0.09	0.12	0.18	0.18
Reações de encorajamento	0.25	0.09	0.09	0.34*	0.11
Reações focadas na emoção	0.12	0.20	0.12	0.36*	0.19
Reações focadas no problema	0.28*	0.25	0.14	0.33*	0.18

* $p<.05$

Estudo do conhecimento emocional e envolvimento parental e reações às emoções de valência negativa

Para perceber como o conhecimento emocional e o envolvimento parental se relacionam recorreu-se ao teste de *Pearson*. Os resultados mostram que existe uma correlação negativa entre a competência de Nomeação das emoções e a dimensão Lazer do envolvimento parental ($R=-.29$, $p<.05$). O que significa que uma menor percepção da mãe de partilha das atividades de Lazer se correlaciona com uma maior competência de nomeação das emoções por parte da criança pré-escolar.

Do mesmo modo, tentou-se perceber a relação entre as reações às emoções de valência negativa dos pais e o conhecimento emocional das crianças. Através da correlação de *Pearson* não foram encontradas correlações entre o conhecimento emocional e as estratégias do pai. A tabela 7 mostra que as Reações Focadas na Emoção ($R=.31$, $p<.05$) e as Focadas no Problema ($R=.32$, $p<.05$) da mãe encontram-se correlacionadas com a competência de Reconhecimento das emoções. Por outro lado, as

Reações de Minimização encontram-se correlacionadas negativamente tanto com a competência de Compreensão ($R=-.28, p<.05$) como o Conhecimento geral das emoções ($R=-.32, p<.05$).

Tabela 7

Correlação entre as estratégias de coping da mãe e o conhecimento emocional

	Nomeação	Reconhecimento	Compreensão	Tomada de Perspetiva	Conhecimento geral das emoções
Reações de <i>distresse</i>	-0.04	-0.19	-0.03	-0.02	-0.07
Reações de punição	-0.27	-0.14	-0.18	0.02	-0.14
Reações de minimização	-0.34	-0.15	-0.28*	-0.17	-0.32*
Reações de encorajamento	-0.05	0.34	0.23	-0.03	0.12
Reações focadas na emoção	0.03	0.31*	0.22	-0.19	0.02
Reações focadas no problema	-0.002	-0.32*	0.22	-0.03	0.12

* $p<.05$

É importante salientar que, tendo em conta que anteriormente foi encontrada uma correlação significativa entre a idade dos participantes e as dimensões do conhecimento emocional, foi necessário controlar a variável idade como forma de não enviesar os resultados obtidos.

DISCUSSÃO

A presente investigação teve como principal objetivo analisar a relação entre o conhecimento emocional, o envolvimento parental e as estratégias de *coping* dos pais perante as emoções de valência emocional negativa das crianças em idade pré-escolar.

Os resultados relativamente ao conhecimento emocional não demonstram diferenças significativas em função do sexo, para nenhuma das competências do conhecimento emocional o que, apesar de não ser consensual, corrobora vários estudos da literatura (e.g. Denham et al., 2012; Machado et al., 2008). No entanto, existe investigação que obteve diferenças significativas entre os sexos, atribuindo vantagem ao sexo feminino (e.g. Machado, 2012; Boyatzis et al., 1993). A idade mostrou-se um fator relacionado com as competências de Nomeação, Compreensão, Tomada de Perspetiva e o próprio Conhecimento geral das emoções. Este resultado deve-se a evoluções e maturações cognitivo-sociais (e.g. teoria da mente) que permitem descentrar e compreender as emoções dos outros de acordo com os desejos e crenças dos outros (Denham, 1998).

A mãe como principal prestadora de cuidados e o pai como figura secundária, ou apenas como companheiro de brincadeira, parece ser, ainda, uma realidade bastante enraizada na nossa sociedade (Parke, 1996). Neste sentido, também os resultados desta amostra evidenciam que, na perspetiva da mãe, há uma maior tendência para que esta assuma a responsabilidade das tarefas de Cuidados Diretos, Indiretos e Disciplina. As dimensões onde perceciona uma maior partilha de tarefas é na Brincadeira e Lazer, o que vai ao encontro da literatura (Sagnier & Morell, 2019; Pimenta et al., 2010; Monteiro et al., 2010). A Brincadeira é uma atividade mais flexível e na qual os pais se podem sentir mais à vontade, uma vez que as tarefas de cuidados parecem ser ainda pouco definidas para esta figura (Peitz, Fthenakis & Kalicki, 2001). No entanto, existe uma série de outros fatores que podem ter impacto no envolvimento paterno (e.g. características dos pais, da criança, suporte familiar, etc.) e que não foram considerados neste estudo. Assim, tal como a literatura aponta (e.g. Balancho, 2004; Monteiro et al., 2008), embora alguns pais tenham um papel mais ativo na vida dos filhos comparativamente a décadas anteriores parece que, no global, as mães continuam a percecionar poucas alterações e participação.

Quanto às estratégias de *coping* dos pais, parece haver uma maior tendência da mãe para um Encorajamento da expressão das emoções de valência negativa das filhas. Por um lado, poderá estar subjacente uma característica cultural que favoreça este encorajamento (Karstad, 2016) mas, por outro lado, por desenvolverem a linguagem mais depressa, as raparigas têm mais facilidade em expressar as suas emoções e sentimentos (Goleman, 2006) o que pode ser um fator biológico que promova esta estratégia. Parece haver então uma desvantagem para o sexo masculino, o que poderá levar a que estes se tornem mais inconscientes tanto dos seus como dos estados emocionais dos outros (Goleman, 2006).

Os resultados mostram ainda que, quanto mais velha a criança, maior a utilização por parte do pai de estratégias de Punição e Minimização, mas também de estratégias Focadas na emoção. Este fenómeno poderá dever-se ao facto de os pais se sentirem mais incomodados com as emoções de valência negativa ao longo do tempo e por, à medida que a criança vai crescendo, lhes exigirem formas de se autorregular mais maduras (Denham, Zoller & Couchoud, 1994; Volling, Kolak & Kennedy, 2008).

Ainda que este seja um estudo com número reduzido de participantes (n=50), é possível encontrar alguma diversidade no modo como a utilização de estratégias de *coping* da mãe se correlaciona com o conhecimento emocional das crianças pré-escolares. Parece que as Reações focadas na emoção e no Problema se correlacionam com a competência das crianças para Reconhecer emoções, uma vez que estas estratégias promovem a disponibilidade da criança para aprender sobre os pensamentos, sentimentos e comportamentos dos outros em contextos emocionais (Eisenberg et al., 1998). A literatura mostra ainda que existe uma tendência para discutir mais sobre emoções de valência negativa (Lagattuta & Wellman, 2002) o que, aliado ao facto destas estratégias promoverem essa discussão em prol da sua resolução (quer seja focada na resolução do estado emocional quer do stressor), parece promover o desempenho das crianças no conhecimento das emoções (Ontai & Thompson, 2002) permitindo assim melhor conhece-las e reconhece-las no outro.

As dimensões do envolvimento parental que são percecionadas como sendo menos partilhadas, parecem ter impacto na mãe levando-a a utilizar mais estratégias de *coping* negativas. Quanto menor a perceção da mãe da partilha de Cuidados Diretos maior a sua tendência para ter reações de Distresse e de Punição para com as emoções

de valência negativa das suas crianças, tal como quanto menor a percepção da partilha da Disciplina mais reações de Distresse tem a mãe. Goossens (1987) verificou que os pais que partilham com as mães as atividades de Cuidados e de Brincadeira funcionam como suporte à figura materna. Quando essa partilha não é percebida pela mãe, esta sente que esse suporte falha o que poderá levá-la sentir-se mais stressada. Como referido na revisão da literatura, a figura materna, ao contrário do pai, tende a permanecer igualmente envolvida com a criança mesmo quando está stressada (Torres et al., 2014), o que poderá impelir à utilização de mais estratégias de *coping* negativas, como a Punição e o Distresse.

Os presentes resultados mostram, no entanto que, apesar da percepção desta desigualdade de partilha conduzir a mãe a mais estratégias de *coping* negativas, estas especificamente não se encontram correlacionadas significativamente com as competências do conhecimento emocional. Este fenómeno pode ser explicado devido à maioria das reações de Distresse não serem observadas pelas crianças, diminuindo assim o seu impacto (Eisenberg et al., 1999), e pelo facto da punição de determinadas emoções relativamente a um outro (e.g. raiva) poderem ser usada como um momento pedagógico para auxiliar as crianças a refletir sobre as suas ações e, por isso, poderá ter apaziguar o esperado efeito negativo esperado no conhecimento emocional (Eisenberg et al., 1991; Volling, Kolak & Kennedy, 2008)

Por outro lado, parece que as estratégias de Minimização da mãe têm um grande impacto no conhecimento das emoções, ainda que não se encontrem correlacionadas significativamente com nenhuma dimensão da percepção do envolvimento parental, reenviando para possíveis fatores como a próprias características da criança, da mãe e até efeitos de transgeracionalidade. Os resultados mostram que quanto mais reações de Minimização a mãe tem, menor a competência da criança tanto de Compreensão como de Conhecimento geral das emoções. Tomkins (1991) postula que as reações de Minimização interferem com a capacidade da criança de expressar as suas emoções e, por isso, de as compreender e conhecer.

Poderá pensar-se que o elevado impacto que esta estratégia parece ter no conhecimento emocional da criança é ampliado por esta ser uma estratégia reforçada por ambos os pais. Do mesmo modo que as crianças poderão beneficiar da concordância das interações com ambos os pais (Belsky et al., 1984) na utilização de estratégias

construtivas (como é o caso da correlação das Reações focadas na emoção têm no reconhecimento), poderão também ser prejudicadas quando os mesmos parecem concordar quanto à utilização de uma estratégia negativa (i.e. minimização) para lidar com as emoções de valência negativa da sua criança. Denham e colaboradores (1997) mostraram que quando ambos os pais assumem estratégias negativas para lidar com as emoções das suas crianças, estas se relacionam com baixos níveis de conhecimento emocional.

Os resultados mostram ainda que a dimensão de Lazer, apesar de ser percebida como uma dimensão partilhada entre os pais, encontra-se correlacionada negativamente com a competência de Nomeação das emoções. Este fenómeno poderá ser explicado pelos 5% dos cuidados que a literatura refere que são assegurados por figuras externas (e.g. avós, tios, irmãos; Sagnier & Morell, 2019) e, neste sentido, esta rede de suporte poderá constituir o meio mais presente nesta dimensão através da qual as crianças também aprendem sobre as emoções (Gottman, 1997).

Já quando existe uma perceção de partilha das tarefas, como é o caso da Brincadeira, mais reações de Encorajamento, Focadas na emoção e no Problema a mãe parece ter relativamente às emoções de valência negativa da criança. Poderá dizer-se assim que a partilha de tarefas poderá despertar uma sensação de suporte e um clima harmonioso (Bowlby, 1988) propicio à utilização de estratégias construtivas que se foquem na resolução tanto da emoção em questão como no *stressor* e que, por isso, promovam a da competência de reconhecimento de emoções nos outros.

LIMITAÇÕES E ESTUDOS FUTUROS

A grande limitação desta investigação prende-se com a reduzida amostra, o que ainda torna os resultados encontrados mais relevantes. No entanto, e dada a dificuldade em conseguir a colaboração de ambos os pais em investigações, poderá pensar-se que o facto de existir uma boa amostra de figura paternas (N= 47) que colaboraram com a investigação, poderá evidenciar que esta não é representativa da população e, por isso, justificar a inexistência de resultados significativos para os mesmos. Por outro lado, a falta de consistência nas respostas do envolvimento paterno poderá ser explicada pelo questionário ser de autopreenchimento o que, ao mesmo tempo que implica um autoconhecimento e reflexão sobre os próprios comportamentos de cuidados, pode ser mais vulnerável à influência da perspectiva e opinião da figura materna.

Considera-se fundamental prosseguir estudos nesta área a fim de, por um lado, perceber a influência da dinâmica familiar no conhecimento emocional das crianças e, por outro, perceber quais as estratégias e contextos que mais promovem o seu desenvolvimento.

Recomenda-se assim a utilização de metodologias longitudinais em trabalhos futuros, onde haja a visão de ambos os pais do envolvimento parental e na qual que se amplie a amostra de forma a conseguir resultados mais significativos e representativos não só das famílias portuguesas como da idade pré-escolar. Sugere-se ainda que seja feita uma investigação mais detalhada sobre o impacto das estratégias de Punição e Distresse no conhecimento emocional através de medidas diretas que contornem o fator de desejabilidade social que pode ter afetado os resultados obtidos.

Poderá ser de interesse explorar que fatores influenciam a utilização de estratégias de minimização, focando numa ótica mais abrangente que inclua aspetos culturais e transgeracionais. Atualmente, não só as figuras parentais são figuras de vinculação e, deste modo, parece relevante incluir em futuras investigações o papel dos outros cuidadores (e.g. avós, amas, educadoras) no desenvolvimento do conhecimento emocional.

CONCLUSÕES

Em síntese esta investigação sugere que, à semelhança de outros estudos (e.g. Bowlby, 1982; Pimenta et al., 2010), a figura paterna continua a ter um papel muito relevante como suporte à mãe tendo um impacto significativo na sua *performance*. Neste sentido, os resultados apontam que a perceção da mãe de coparentalidade promove estratégias de *coping* construtivas que são protetoras e fomentadoras do conhecimento emocional.

Estes resultados sugerem um modelo de mediação no qual a perceção da partilha de cuidados e atividades com os filhos influencia exclusivamente a utilização dos pais de estratégias de *coping* construtivas para lidar com as emoções de valência negativa dos filhos que, por sua vez, têm um impacto positivo no desenvolvimento do conhecimento emocional das crianças pré-escolares. Crianças mais capazes de “sentir as emoções”, isto é, conscientes das suas emoções e de todo o seu invólucro, são crianças não só mais seguras de si e das suas decisões como mais capacitadas para compreender e se adaptar ao outro (Damásio, 2017).

O impacto negativo no desenvolvimento do conhecimento emocional parece surgir quando existe um reforço de ambos os pais na utilização de estratégias de minimização. O sentir constitui o primeiro incentivo para o indivíduo se debruçar sobre as alterações que a emoção provoca e, assim para planear respostas adaptativas e específicas a partir da situação (Damásio, 2017). Deste modo, uma leitura compreensiva errada das expressões emocionais dos outros pode, como consequência, aumentar a probabilidade da criança de ter comportamentos desadequados e desregulados (Eisenberg et al., 1996) e de surgirem tanto dificuldades de processamento individual (e.g. dificuldades de diferenciação dos estados emocionais, de autoconsciência), que culminem em questões existenciais e de desenvolvimento pessoal e da personalidade (Barrett et al., 2001), como de ajustamento psicossocial tanto na adolescência como na idade adulta, (Coelho et al., 2018) resultando tanto na rejeição como na exclusão dos pares (Heinze et al., 2015)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abe, J. A. A., & Izard, C. E. (1999). A longitudinal study of emotion expression and personality relations in early development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 566.
- Alves, D. & Cruz, O. (2011). Reações 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*.
- Amato, P. R. & Rivera, F. (1999). Paternal Involvement and Children's Behavior Problems. *Journal of Marriage and Family*. 61(2), 375-384.
- Balancho, L. S. (2004). Ser pai: Transformações intergeracionais na paternidade. *Análise Psicológica*, 22 (2), 377-386.
- Barret, L.F., Gross, J., Christensen, T. M. & Benvenuto, M. (2001). Knowing What Your're Feeling and Knowing What To Do About It: Mapping the Relation Between Emotion Differentiation and Emotion Regulation. *Cognition and Emotion*. 15(6), 713-724.
- Belsky, J., Gilstrap, B., & Rovine, M. (1984). The Pennsylvania infant and family development project I: Stability and change in mother-infant and father-infant interactions in a family setting at one, three and nine months. *Child Development*, 55, 692-705
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664.
- Bowlby, J. (1988). A secure base. Parent-child attachment and healthy development. Basic Books.
- Brás, P. M. F. (2008). Um Olhar Sobre a Parentalidade (Estilos Parentais e Aliança Parental) à Luz das Transformações Sociais Actuais. (Tese de Mestrado). Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação
- Brody, L. (1985). Gender differences in emotional development: a review of theories and research. *Journal of Personality*, 53, 102-149.
- Brown, G. L., Mangelsdorf, S. C., & Neff, C. (2012). Father involvement, paternal sensitivity, and father-child attachment security in the first 3 years. *Journal of Family Psychology*, 26(3), 421-430.

- Castro, V. L., Halberstadt, A. G., & Garrett-Peters, P. (2016). A three-factor structure of emotion understanding in third-grade children. *Social Development*, 25(3), 602-622.
- Coelho, L., Guedes, M., Rodrigues, E. D., Santos, A. J. & Veríssimo, M. (2018). Perfis de comportamentos de brincadeira e conhecimento emocional em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*. 1(36), 87-100. DOI: 10.14417/ap.1357
- Cohn, J. F & Tronick, E. Z. (1987). Mother-Infant Face-to-Face Interaction: The Sequence of Dyadic States at 3, 6 and 9 Months. *Developmental Psychology*, 23(1), 68-77. DOI: 0012-1649/87/J00.75
- Costa, I. A. (2009) Envolvimento Parental: Atividades de Cuidados e Socialização. (Tese de Mestrado). ISPA.
- Cowan, P. A., Cowan, C. P., & Schulz, M. S. (1996). Thinking about risk and resilience in families. In E. M. Hetherington & E. A. Blechman (Eds.), *Stress, coping, and resiliency in children and families* (pp. 1 – 38). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Damásio, A. (2017). O Sentimento de Si: Corpo, emoção e consciência. *Temas e Debates-Círculo de Leitores*. Lisboa.
- Denham, S. (1986). Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation. *Child Development*, 57(1)
- Denham, S. A. & Couchoud, E. A. (1990) Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal*, 20, 171-192.
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30, 928-936
- 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, pp. 65-86. DOI:10.1023/A:1024426431247
- Denham, S. A. (1998). Emotional development in young children. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A. & Kochanoff, A. T. (2002). Parental Contributions to Preschoolers' Understanding of Emotions. *The Haworth Press, Inc.* 34(3). 311-343.
- 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), 235-256

- Denham, S. A. (2007). Dealing with Feelings: How Children Negotiate the Worlds of Emotions and Social Relationships. *Cognition, Brain, Behavior*. 11 (1). 1-48.
- Dunn, J. (2000). Mind-reading, emotion understanding, and relationship. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 142-144.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy B. C. (1996). Parents' Reaction to Children's Negative Emotions: Relations to Children's Social Competence and Comforting Behavior. *Children Development*. 67. 2227-2247.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. & Spinard, T. L. (1998). Parent Socialization of Emotion. *Psychological Inquiry*.9(4). 241-273.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., 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.
- Fabes, R.A., Eisenberg, N., & Bernzweig, J. (1990). The Coping with Children Negative Emotions Scale: Procedures and scoring. Available from authors. Arizona State University.
- Fabes, R. A., Poulin, R. E., Eisenberg, N., & Madden-Derdich, D. A. (2002). The Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES): Psychometric properties and relations with children's emotional competence. *Marriage & Family Review*.
- Faria, A., Santos, P. L. & Fuertes, M. (2014). Pais e mães protegem, acarinhos e brincam de formas diferentes. *Análise Psicológica*, 4(32), 419-437
- Ferreira, P. S. O. (2014) A Relação entre a Qualidade da Vinculação e o desenvolvimento emocional de crianças em idade pré-escolar. (Tese de Mestrado)
- Goleman, D. (2006). Inteligência Emocional. *Temas e Debates – Circulo de Leitores*. Lisboa
- 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*, 243-268.
- Gottman, J. (1997). The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child. New York: Simon & Schuster.
- Harris, P. (2008). Children's understanding of emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett, *The Handbook of Emotions*. (3rd Ed.), 320-330. New York: The Guildford Press.

- Heinze, J. E., Miller, A. L., Seifer, R., Dickstein, S., & Locke, R. L. (2015). Emotion knowledge, loneliness, negative social experiences and internalizing symptoms among low-income preschoolers. *Social Development*, 24, 240-265.
- Holland, C. A. & Kesinger, A., E. (2010). Emotion and Autobiographical Memory. *Physics of Life Reviews*.
- 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. *American Psychological Association*, 35(2), 547-560
- Izard, C. E., Fine, S. E., Schultz, D., Mostow, A. J., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.
- Izard, C. E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer-Ewing, E. S., Grossman, S. R., & Seidenfeld, A. (2011). Emotion Knowledge, Emotion Utilization, and Emotion Regulation. *Emotion Review*, 44–52.
- Jerónimo, R. S. V. (2015). Ser Pais: Investimento e Envolvimento. (Tese de Mestrado). ISPA
- Kashdan, T. B., Fressizidis, P., Collins, R. L. & Muraven, M. (2010). Emotion Differentiation as Resilience Against Excessive Alcohol Use: an Ecological Momentary Assessment in Underage Social Drinkers. *Psychological Science*, 21 (9), 1341-1347
- Katz, L. F., Maliken, A. C., & Stettler, N. M. (2012). Parental Meta-Emotion Philosophy: A Review of Research and Theoretical Framework. *Child Development Perspectives*, 6, 417-422
- Laible, D., & Thompson, R. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology*, 34(5), 1038-1045.
- Lamb, M. E., Frodi, M., Hwang, C. P., & Frodi, A. M. (1983). Effects of paternal involvement on infant preferences for mothers and fathers. *Child Development*, 450-458.
- Lamb, M. E., Pleck, J. H, Charnov, E. L. & Levine, J. A. (1985). Paternal Behavior in Humans. *American Zoologist*. 25(3). 883-894
- Lamb, M. E. (Ed.). (2004). *The role of the father in child development*. John Wiley & Sons.
- Lewis M. (1978) Early emotional development. In: Lewis M., Rosenblum L.A. (eds) *The Development of Affect. Genesis of Behavior*, vol 1. Springer, Boston, MA

- McElwain, N. L., Halberstadt, A. G., & Volling, B. L. (2007). Mother-and father-reported reactions to children's negative emotions: Relations to young children's emotional understanding and friendship quality. *Child development*, 78(5), 1407-1425.
- McWayne, C., Downer, J. T., Campos, R., & Harris, R. D. (2013). Father involvement during early childhood and its association with children's early learning: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 24(6), 898-922. DOI:10.1080/10409289.2013.746932
- Machado, P., Veríssimo, M., Monteiro, L., Torres, N., Peceguina, I., & Santos, A. J. (2008). A Avaliação do Conhecimento das Emoções em Crianças. *Anais da XIII Conferência Internacional. Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Universidade do Minho, Campus de Gualtar, Braga.
- Machado, A. P. (2012). O conhecimento emocional e o desenvolvimento sócio-emocional em crianças de idade pré-escolar (Tese de Doutoramento em Psicologia). ISPA-IU.
- Maló-Machado, P., Veríssimo, M. M. & Denham, S. (2012). O teste de Conhecimento das Emoções para crianças de idade pré-escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(34), 201-222.
- Marques, I. (2013). Diferenças de Género nas Representações de Vinculação e no Conhecimento Emocional em Crianças de Idade Pré-Escolar (Tese de Mestrado em Psicobiologia). ISPA-IU.
- Melo, A. I. M. T. (2005). Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança (Tese de Mestrado). Universidade do Minho.
- Monteiro, L., Veríssimo, M., Santos, A. J. & Vaughn, B. E. (2008). Envolvimento paterno e organização dos comportamentos de base segura das crianças em famílias portuguesas. *Análise Psicológica*. 3(26). 395-409.
- Monteiro, L., Fernandes, M., Veríssimo, M., Costa I. P., Torres, N & Vaughn, B. E. (2010). Perspectiva do Pai Acerca do seu Envolvimento em Famílias Nucleares. Associações com o que é Desejado pela Mãe e com as Características da Criança. *Interamerican Journal of Psychology*, 4(1), 120-130.
- Ontai, L., & Thompson, R. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3 to 5 years of age. *Social Development*, 11(4), 433-450.

- Parke, R. (1996). *Fatherhood. The Developing Child*. Harvard University Press: Harvard
- Peitz, G., Fthenakis, W. E., & Kalicki, B. (2010). Determinants of paternal involvement during the child's third year of life: child-care tasks versus pleasure activities. *Análise Psicológica*. 4(28)
- Perlman, S. B., Camras, L. A., & Pelphrey, K. A. (2008). Physiology and functioning: Parents' vagal tone, emotion socialization, and children's emotion knowledge. *J. Exp. Child Psychol*, 308-315. DOI:10.1016/j.jecp.2008.03.007
- Pimenta, M., Veríssimo, M., Monteiro, L. & Pessoa e Costa, I. (2010). O envolvimento paterno de crianças a frequentar o jardim-de-infância. *Análise Psicológica*. 4(28). 565-580.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L. & Rosnay, M. D. (2003), Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44: 347–353. doi:10.1111/1467-9450.00354
- Reis, A. H., Ferrari, L. B. & Sperb, T. M. (2016). Reação Materna frente à Expressão Emocional de Raiva e Tristeza dos Filhos. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*.18(2), 20-34
- Roque, L., & Veríssimo, M. (2011). Emotional context, maternal behavior and emotion regulation. *Infant Behavior and Development*, 34(4), 617-626.
- Sá, E. (2009). *Esboço para uma nova psicanálise*. Coimbra: Almedina.
- Sagnier, L. & Morell, A. (2019). As mulheres em Portugal, Hoje: Quem são, o que pensam e o que sentem. *Estudos da Fundação Francisco Manuel dos Santos*.
- Sroufe, L. A. (1996). Emotional development: The organization of emotional life in the early years. *Cambridge University Press*. 289-319.
- Torres, N., Veríssimo, M., Monteiro, L., Ribeiro, O. & Santos, A. J. (2014). Domains of father involvement, social competence and problem behavior in preschool children. *Journal of Family Studies*, 20 (3), 188-203. DOI: 10.1080/13229400.2014.11082006.
- Volling, B. L., Kolak, A. M., & Kennedy, D. E. (2008). Emaphy and Compassionate Love in Early Childhood: Development and Family Influence. In B. Fehr, S. Sprecher, & L. G. Underwood, *The Science of Compassionate Love : Theory, Research and Applications* (pp. 160-200). Wiley-Blackwell.

- Weinberg, M. K., Beeghly, M., & Olson, K. L. (2008). A still-face paradigm for young children: 2½ year-olds' reactions to maternal unavailability during the still-face. *The Journal of Developmental Processes*, 3(1), 4.
- Widen, S. C., Pochedly, J. T., & Russell, J. A. (2015). The development of emotion concepts: A story superiority effect in older children and adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology*, 131, 186-192

ANEXOS

ANEXO A - Ofício de Autorização para a Realização da Investigação



A aluna, Márcia Maria Barata de Jesus Arnaud, do Mestrado Integrado em Psicologia com especialização em Psicologia Clínica, do ISPA – Instituto Universitário das Ciências Sociais e da Vida, Venho por este meio, solicitar a V. Ex.^a a autorização para a realização de uma investigação no âmbito da dissertação sobre as *Influências Parentais no Conhecimento Emocional da Criança Pré-escolar* na faixa etária dos 4 anos.

A presente pesquisa pretende avaliar de que forma a forma como os pais lidam com as emoções das crianças influencia a sua capacidade em nomear, reconhecer, identificar as causas e descentralizar-se das emoções básicas. Para tal, será utilizado o *Teste de Conhecimento das Emoções em Crianças de Idade Pré-escolar*, aplicado numa pequena entrevista às crianças, e a *Escala de Reacções Parentais às Emoções Negativas das crianças e Envolvimento Parental*, inquéritos a ser preenchidos por **ambos os pais**. A aplicação não excederá o tempo máximo de vinte minutos.

O contributo das crianças torna-se fundamental, pelo que, solicito a V. Ex.^o a sua imprescindível colaboração para a consecução dos objetivos a que me proponho, permitindo o acesso à sua Entidade, para fins de recolha de dados. Garantindo, desde já, que a investigação cumprirá com todos os requisitos éticos inerentes a um estudo desta natureza, nomeadamente, no que concerne ao anonimato dos participantes e à confidencialidade dos dados obtidos.

Será ainda feito o pedido de autorização aos pais para a participação dos seus educandos no presente estudo.

Para mais esclarecimentos poderá contactar o Professor António dos Santos pelo *email* asantos@ispa.pt.

Agradecendo desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

A Aluna

ANEXO B – Termo de Consentimento Informado

A aluna, Márcia Arnaud, do Mestrado Integrado em Psicologia com especialização em Psicologia Clínica, do ISPA (Instituto Universitário das Ciências Sociais e da Vida), solicita a autorização para o seu educando poder participar no estudo sobre o *As Influências Parentais no Conhecimento Emocional da Criança Pré-escolar*. Esta investigação consta num *Teste de Conhecimento das Emoções* a realizar pelo seu educando – que consiste numa entrevista (através de um jogo de fantoches de emoções) para perceber as capacidades da criança em reconhecer, nomear, identificar causas e descentralizar-se das emoções básicas; e, a **ambos** os pais, é pedido o preenchimento do *Teste de Reacções dos Pais às Emoções Negativas dos Filhos* e do *Teste do Envolvimento Parental*, não excedendo vinte minutos no total da sua aplicação.

O investigador declara e compromete-se de que: o participante poderá abandonar a investigação a qualquer momento; os dados inerentes à identificação do participante não serão publicados (serão apenas para fins estatísticos); o participante não correrá, durante o processo, riscos que possam afectar a sua integridade física, mental ou emocional; o participante não será recompensado por participar no estudo; os dados recolhidos serão expostos de forma fidedigna e real; o participante poderá ter acesso aos resultados do estudo; a assinatura do documento não inviabiliza nenhum dos direitos legais.

Após lida a informação contida neste documento, concordo em participar como responsável, cooperando com a pesquisa, declarando, eu _____ ter sido esclarecido(a) sobre os objectivos da investigação, assim como do meu papel enquanto encarregado de educação de _____ autorizando o meu educando em colaborar no estudo.

Encarregado de Educação: _____

Investigador: _____

ANEXO C - Ficha de Identificação e Caracterização Sociodemográfica



Ficha de Identificação e Caracterização Sociodemográfica

Código da Criança: _____

CRIANÇA

Data de Nascimento da Criança: ___/___/___

Filho Primogénito? () Sim () Não Irmãos? () Sim () Não

Sexo e Idade dos Irmãos: _____

MÃE

Idade: _____ Profissão: _____

Ocupação actual: _____ Exerce? () Sim () Não

Regime Laboral: _____ Tempo de trabalho: _____ horas

Escolaridade:

() 1º ciclo do Ensino Básico

() 2º ciclo do Ensino Básico

() Ensino Secundário

() Ensino Superior

PAI

Idade: _____ Profissão: _____

Ocupação atual: _____ Exerce? () Sim () Não

Regime Laboral: _____ Tempo de trabalho: _____ horas

Escolaridade:

() 1º ciclo do Ensino Básico

() 2º ciclo do Ensino Básico

() Ensino Secundário

() Ensino Superior

Situação Conjugal: _____

**ANEXO D - Escala de Envolvimento Parental: Actividades de Cuidados e de
Socialização**

(Monteiro, Veríssimo e Pessoa & Costa, 2008)



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

Código da Criança: _____

Data: ____/____/____

Mãe

Pai

Por favor, leia cada frase do questionário e pense quem costuma realizar a tarefa considerando que: 1 corresponde a sempre a mãe; 2 mais frequentemente a mãe, 3 tanto a mãe como o pai, 4 mais frequentemente o pai e 5 sempre o pai, assinale com um x.

	1	2	3	4	5
Quem dá as refeições ao seu filho					
Quem dá banho ao seu filho					
Quem veste o seu filho					
Quem vai deitar o seu filho					
Quem é responsável pela ida ao médico do seu filho					
Quem fica em casa quando o seu filho está doente					
Quem costuma comprar as roupas do seu filho					
Quem costuma comprar os brinquedos/ jogos do seu filho					
Quem leva o seu filho às actividades (por ex. natação)					
Quem leva o seu filho às festas de anos					
Quem brinca com o seu filho					
Quem lê histórias ao seu filho					
Quem é que faz jogos de mesa (ex. cartas, puzzles, jogos de encaixes, etc.) com o seu filho					
Quem faz jogos mais físicos com o seu filho (ex. jogar à bola, andar às cavalitas, rolar no chão, etc.)					
Quem ensina ao seu filho novas competências					
Quem conversa com o seu filho sobre assuntos mais delicados (ex. morte, como nascem os bebés, etc.)					
Quem estabelece regras					
Quem faz cumprir as regras					
Quem lida com os maus comportamentos do seu filho					
Quem leva o seu filho ao parque infantil					
Quem vai passear com seu filho					
Quem vê TV com o seu filho					
Quem escolheu a escola que o seu filho frequenta					
Quem leva e traz o seu filho à escola					
A quem telefona a escola se algo se passar com o seu filho					
Quem costuma ir às reuniões de escola do seu filho					

ANEXO E – Reacções Parentais às Emoções Negativas (RPEN)

(Fabes, Eisenberg & Bernweig, 1990; adaptação de Alves e Cruz, 2011)



Código da Criança: _____

Data: _____/_____/_____

Mãe **Pai**

Instruções: Nos seguintes itens, por favor indique numa escala de 1 (muito pouco provável) a 7 (muito provável) o grau de probabilidade da sua reacção às situações descritas em cada item. Por favor leia cada item cuidadosamente e responda tão honesta e sinceramente como conseguir. Para cada resposta, faça por favor, um círculo à volta do número, de 1 a 7.

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

Se o meu filho(a) se zangar porque está doente ou magoado(a) e não pode ir à festa de aniversário de um(a) amigo(a), eu:

a. mando o meu filho(a) para o quarto para se acalmar	1	2 7	3	4	5	6
b. fico zangado(a) com o meu filho(a)	1	2 7	3	4	5	6
c. ajudo o meu filho(a) a pensar em formas de, mesmo assim, conseguir estar com os amigos (ex: convidar alguns amigos para virem cá a casa depois da festa)	1	2 7	3	4	5	6
d. digo ao meu filho(a) para não dar demasiada importância ao facto de não ir à festa	1	2 7	3	4	5	6
e. encorajo o meu filho(a) a expressar a sua raiva e frustração	1	2 7	3	4	5	6
f. acalmo o meu filho(a) e faço algo divertido para que ele(a) se sinta melhor em relação ao facto de não ir à festa	1	2 7	3	4	5	6

2. Se o meu filho(a) cair da bicicleta e a partir, e depois ficar chateado e chorar, eu:

a. permaneço calmo(a) e não me deixo ficar ansioso(a)	1	2 7	3	4	5	6
b. conforto o meu filho(a) e tento fazer com que se esqueça do acidente	1	2 7	3	4	5	6
c. digo ao meu filho(a) que ele(a) está a exagerar	1	2 7	3	4	5	6
d. ajudo o meu filho(a) a descobrir como arranjar a bicicleta	1	2 7	3	4	5	6
e. digo ao meu filho(a) que não faz mal chorar	1	2 7	3	4	5	6
f. digo ao meu filho(a) que se não parar de chorar, não será autorizado(a) a andar de bicicleta tão cedo	1	2 7	3	4	5	6

3. Se o meu filho(a) perder alguma coisa de valor e reagir com lágrimas, eu:

a. fico zangado(a) com ele(a) por ser tão descuidado(a) com as suas coisas e depois chorar por causa disso	1	2 5	3 6	4 7
b. digo ao meu filho(a) que ele(a) está a exagerar	1	2 5	3 6	4 7
c. ajudo o meu filho(a) a pensar em lugares onde ele ainda não tenha procurado	1	2 5	3 6	4 7
d. distraio o meu filho(a) falando de coisas alegres	1	2 5	3 6	4 7
e. digo ao meu filho(a) que não faz mal chorar quando se sente infeliz	1	2 5	3 6	4 7
f. digo ao meu filho(a) que isso é o que acontece quando não se tem cuidado	1	2 5	3 6	4 7

4. Se o meu filho(a) tiver medo de injeções e ficar agitado e choroso enquanto espera pela sua vez de tomar a vacina, eu:

a. digo ao meu filho(a) que tem de se comportar bem, caso contrário não lhe será permitido fazer algo que gosta (ex: ver televisão)	1	2 7	3	4	5	6
b. encorajo o meu filho(a) a falar sobre os seus medos	1	2 7	3	4	5	6
c. digo ao meu filho(a) para não dar muita importância à vacina	1	2 7	3	4	5	6
d. digo ao meu filho(a) para não nos envergonhar por estar a chorar	1	2 7	3	4	5	6
e. Conforto o meu filho(a) antes e depois da vacina	1	2 7	3	4	5	6
f. falo com o meu filho(a) sobre formas de doer menos (i.e., como relaxar para que não doa ou respirando fundo)	1	2 7	3	4	5	6

5. Se o meu filho(a) for passar a tarde a casa de um(a) amigo(a) e ficar nervoso(a) e triste porque eu não posso ficar lá com ele(a), eu:

a. distraio o meu filho(a) falando-lhe sobre como se vai divertir em casa do seu amigo	1	2 7	3	4	5	6
b. ajudo o meu filho(a) a pensar em coisas que pode fazer, para que estar na casa do amigo sem mim não seja tão assustador (i.e., levar o seu livro ou brinquedo favorito consigo)	1	2 7	3	4	5	6
c. digo ao meu filho(a) para parar de exagerar e deixar de ser um bebé	1	2 7	3	4	5	6
d. digo ao meu filho(a) que se não parar, não lhe será permitido sair de casa	1	2 7	3	4	5	6
e. sinto-me triste e desconfortável por causa das reações do meu filho(a)	1	2 7	3	4	5	6
f. encorajo o meu filho(a) a falar sobre o seu nervosismo	1	2 7	3	4	5	6

6. Se o meu filho(a) está a participar em alguma actividade de grupo com os seus amigos e parece envergonhado) e à beira das lágrimas depois de ter cometido um erro, eu:

a. reconforto o meu filho(a) e tento fazê-lo(a) sentir-se melhor	1	2 7	3	4	5	6
b. digo ao meu filho(a) que está a exagerar	1	2 7	3	4	5	6
c. eu próprio(a) me sinto desconfortável e envergonhado	1	2 7	3	4	5	6
d. digo ao meu filho(a) para se recompor, caso contrário voltamos já para casa	1	2 7	3	4	5	6
e. encorajo o meu filho(a) a falar sobre os seus sentimentos de vergonha	1	2 7	3	4	5	6
f. digo ao meu filho(a) que o(a) vou ajudar a praticar, para que faça melhor da próxima vez	1	2 7	3	4	5	6

7. Se o meu filho(a) está prestes a participar num recital ou actividade desportiva e fica visivelmente nervoso porque vai ter pessoas a observá-lo(a), eu:

a. ajudo o meu filho(a) a pensar em coisas que ele(a) pode fazer para se preparar para quando for a sua vez (e.g., fazer algum aquecimento, não olhar para a audiência)	1	2 7	3	4	5	6
b. sugiro ao meu filho(a) que pense em alguma coisa relaxante para que os nervos se vão embora	1	2 7	3	4	5	6
c. mantenho-me calmo(a) e não fico nervoso(a)	1	2 7	3	4	5	6
d. digo ao meu filho(a) que está a comportar-se como um(a) bebé	1	2 7	3	4	5	6
e. digo ao meu filho(a) que se não se acalmar, vamos ter de ir para casa imediatamente	1	2 7	3	4	5	6
f. encorajo o meu filho(a) a falar sobre o seu nervosismo	1	2 7	3	4	5	6

8. Se o meu filho(a) recebe um presente de aniversário de que não gosta e, depois de o abrir na presença do(a) amigo(a), parece ficar visivelmente desapontado, ou até irritado, eu:

a. encorajo o meu filho(a) a expressar o seu sentimento de desilusão	1	2 7	3	4	5	6
b. digo ao meu filho(a) que podemos trocar o presente por algo que ele(a) goste	1	2 7	3	4	5	6
c. não fico irritado(a) com o meu filho(a) por ter sido mal-educado	1	2 7	3	4	5	6
d. digo ao meu filho(a) que está a exagerar	1	2 7	3	4	5	6
e. repreendo o meu filho(a) por ser insensível aos sentimentos do(a) amigo(a)	1	2 7	3	4	5	6
f. tento fazer com que o meu filho(a) se sinta melhor, fazendo algo divertido	1	2 7	3	4	5	6

9. Se o meu filho(a) está em pânico e não consegue ir dormir depois de ver um programa de TV assustador, eu:

a. encorajo o meu filho a falar sobre o que o assustou	1	2 7	3	4	5	6
b. fico zangado(a) com ele(a) por estar a ser tonto(a)	1	2 7	3	4	5	6
c. digo ao meu filho(a) que está a exagerar	1	2 7	3	4	5	6
d. ajudo o meu filho(a) a pensar em alguma coisa para fazer de forma que consiga adormecer (i.e., levar um peluche para a cama, deixar a luz acesa)	1	2 7	3	4	5	6
e. digo-lhe para ir para a cama, caso contrário não lhe será permitido ver mais televisão	1	2 7	3	4	5	6
f. faço algo divertido com o meu filho(a) para o(a) ajudar a esquecer o que o assustou	1	2 7	3	4	5	6

10. Se o meu filho(a) está no parque e aparece à beira das lágrimas porque as outras crianças estão a ser más para ele(a) e não o deixam brincar com elas, eu:

a. não me deixo sentir incomodado(a)	1	2 7	3	4	5	6
b. digo ao meu filho(a) que se ele(a) começar a chorar, teremos de ir imediatamente para casa	1	2 7	3	4	5	6
c. digo ao meu filho(a) que não há mal nenhum em chorar quando se sente mal	1	2 7	3	4	5	6
d. conforto o meu filho(a) e tento fazer com que ele pense em algo feliz	1	2 7	3	4	5	6
e. ajudo o meu filho(a) a pensar em outras coisas para fazer	1	2 7	3	4	5	6
f. digo ao meu filho(a) que daqui a pouco já se vai sentir melhor	1	2 7	3	4	5	6

11. Se o meu filho(a) está a brincar com outras crianças e uma delas lhe chama nomes, e o meu filho(a) começa a tremer e fica choroso(a), eu:

a. digo ao meu filho(a) para não dar muita importância a isso	1	2 7	3	4	5	6
b. Eu próprio(a) fico incomodado(a)	1	2 7	3	4	5	6
c. digo ao meu filho(a) para se comportar, caso contrário temos de ir para casa imediatamente	1	2 7	3	4	5	6
d. ajudo o meu filho(a) a pensar em coisas construtivas para fazer quando outras crianças o provocam (ex: ir fazer outras coisas)	1	2 7	3	4	5	6
e. conforto o meu filho(a) e brinco com ele(a) por forma a distraí-lo do acontecimento perturbador	1	2 7	3	4	5	6
f. encorajo o meu filho(a) a falar sobre como magoa ser-se gozado(a)	1	2 7	3	4	5	6

12. Se o meu filho(a) é tímido(a) e envergonhado(a) perto de estranhos e consistentemente fica choroso(a) e quer ficar no seu quarto sempre que amigos da família fazem uma visita, eu:

a. ajudo o meu filho(a) a pensar em coisas que possa fazer para tornar o encontro com os meus amigos(as) menos ameaçador (ex: levar o seu brinquedo favorito para lhe fazer companhia)	1	2	3	4	5
		6	7		
b. digo ao meu filho(a) que não faz mal sentir-se nervoso(a)	1	2	3	4	5
		6	7		
c. tento fazer o meu filho(a) feliz falando sobre as coisas divertidas que podemos fazer com os nossos amigos(as)	1	2	3	4	5
		6	7		
d. fico zangado(a) e desconfortável devido às reações do meu filho(a)	1	2	3	4	5
		6	7		
e. digo ao meu filho(a) que ele tem de ficar na sala quando temos visitas	1	2	3	4	5
		6	7		
f. digo ao meu filho(a) que ele está a ser um(a) bebé	1	2	3	4	5
		6	7		

ANEXO F– Teste de Conhecimento Emocional para Crianças Pré-escolares

(Denham, 1986; adaptação de Maló- Machado, Veríssimo e Denham, 2012)



Código da Criança: _____

Data: ____/____/____

Por favor, coloque um círculo na emoção que pensa **estar mais próxima** da que a sua criança manifestaria nas seguintes situações. Se, ainda, não a observou nessa situação, tente **prever** o que a sua criança poderia sentir:

1. Ir para a escola. **Alegre** **Triste**
2. Ir à estação de comboios, ver os comboios, etc. e assistir, também, à partida de um dos seus pais para uma viagem. **Alegre** **Triste**
3. Qual a comida preferida da sua criança, aquela que a deixa muito alegre?

A que gosta menos _____
4. Quando está a brincar e a chama para o jantar. **Alegre** **Zangado**
5. Quando vê um cão grande, embora amistoso. **Alegre** **Assustado**
6. Quando está dentro de água numa piscina. **Alegre** **Assustado**
7. Quando outras crianças não a deixam brincar. **Zangado** **Triste**
8. Quando lhe dizem que tem de ficar em casa, enquanto as outras crianças saem para comprar gelados. **Zangado** **Triste**
9. Quando um irmão ou irmã lhe bate e lhe diz que se ela disser à Mãe ou Pai ainda lhe voltará a bater mais. **Zangado** **Assustado**
10. Levar uma palmada. **Zangado** **Assustado**
11. Depois de fazer uma asneira, um dos pais dizer-lhe que se ela a fizer novamente vai ser castigada. **Triste** **Assustado**

ANEXO G– Informações Complementares sobre as Análises de Dados
(SPSS)

Tabela 8*ANOVA do conhecimento emocional*

	F	p
Nomeação	.506	.480
Reconhecimento	2.181	.146
Compreensão	.039	.844
Tomada de Perspetiva	.164	.687
Geral Emoções	.000	.087

*p<.005

Tabela 9*Correlação entre o conhecimento emocional e a idade das crianças*

Nomeação	Reconhecimento	Compreensão	Tomada de Perspetiva	Conhecimento Emocional Geral
.011	.373	.006	.002*	.000*

*p<.005

Tabela 10*Correlação entre estratégias de coping do pai e a idade das crianças*

Distresse	Punição	Minimização	Encorajamento	Focada nas emoções	Focada no problema
.313	.013*	.016*	.132	.008**	.190

*p<.005

** p<.001

Tabela 11*MANOVA entre estratégias de coping dos pais e o sexo das crianças*

	F	p
Distresse Mãe	.829	.367
Punição Mãe	.153	.698
Minimização Mãe	.408	.526
Encorajamento Mãe	4.340	.043*
Focada nas emoções Mãe	.043	.836
Focada no problema Mãe	.467	.498
Distresse Pai	2.528	.119
Punição Pai	.551	.462
Minimização Pai	1.749	.193
Encorajamento Pai	.023	.880
Focada nas emoções Pai	.440	.510
Focada no problema Pai	1.591	.214

*p<.005

Tabela 12*Correlação entre estratégias de coping da mãe e o seu envolvimento*

	Cuidados Diretos	Cuidados Indiretos	Disciplina	Brincadeira	Lazer
Distresse Mãe	-.308*	-.211	-.272*	-.046	.063
	.031	.145	.058	.753	.0669
Punição Mãe	-.348*	-.161	-.164	-.225	.079
	.014	.268	.261	.120	.591
Minimização Mãe	.081	-.096	.120	.181	.176
	.578	.510	.412	.212	.227
Encorajamento Mãe	.249	.089	.094	.344*	.105
	.084	.544	.520	.015	.471
Focada nas emoções Mãe	.116	.200	.122	.363*	.199
	.429	.167	.405	.010	.169
Focada no problema Mãe	.281	.246	.137	.329*	.176
	.050	.089	.347	.021	.226

*p<.005

Tabela 13*Correlação entre o envolvimento materno e o conhecimento emocional*

	Nomeação	Reconhecimento	Compreensão	Tomada de Perspetiva	Conhecimento Emocional Geral
Cuidados Diretos Mãe	.975	.637	.714	.162	.306
Cuidados Indiretos Mãe	.842	.680	.088	.399	.957
Disciplina Mãe	.182	.430	.751	.828	.665
Brincadeira Mãe	.740	.655	.993	.118	.220
Lazer Mãe	.048*	.147	.449	.499	.151

*p<.005