

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

**A Compreensão Emocional de Crianças em Idade Pré-Escolar
e o Papel do Envolvimento Paterno em Atividades de
Cuidados e Socialização**

Mara Lisa Marques Chora

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores

Orientadora:
Professora Doutora Lígia Maria Santos Monteiro, Professora Auxiliar,
Instituto Universitário de Lisboa, ISCTE

Outubro, 2016

Agradecimentos

À Professora Doutora Lúgia Monteiro, pela sua orientação, por ser exigente e rigorosa. Obrigada por confiar no meu trabalho e me proporcionar tantas aprendizagens.

Às crianças, pais e pessoal docente/não docente, por terem tornado possível a concretização deste trabalho.

À Filipa Silva pela sua preciosa ajuda na recolha dos dados e às alunas de Licenciatura, em especial à Carolina Oliveira.

À equipa da CPCJ da Amadora pelo interesse demonstrado neste projeto e por todas as palavras de carinho.

À minha equipa da BSK, por todos os fins-de-semana ouvirem pacientemente os progressos e recuos desta tese.

Às amigas que cresceram comigo, por terem sido excelentes companheiras de biblioteca e por me motivarem sempre mais, mesmo quando o fim ainda parecia longe.

Às melhores amigas que conheci durante o meu percurso académico. Obrigada por serem pessoas tão importantes nesta viagem, por me ensinarem tantas coisas e por me ajudarem a descobrir um mundo diferente.

À minha avó, tios e primos por me incentivarem e acreditarem que eu seria capaz.

À minha irmã, Neuza, e às minhas irmãs de coração, Sofia e Patrícia, por nunca me deixarem desistir, por limparem as minhas lágrimas e me abraçarem, mesmo quando o meu “gémeo mau” aparece. Ao meu sobrinho Dinis pelo seu sorriso genuíno e ao Zé por procurar sempre o lado mais despreocupado de tudo.

À minha mãe, pelo seu discurso motivador e por me mimar sempre, e ao meu pai, que embora silencioso, mostra no seu olhar o orgulho que tem em mim. Amo-vos todos os dias, mesmo que não o diga. Obrigada por estarem ao meu lado e lutarem pelos meus sonhos como se fossem vossos.

Pelo caminho que percorri, *“When pain is over, the remembrance of it often becomes a pleasure”* (Jane Austen).

RESUMO

A compreensão das emoções é uma das áreas do desenvolvimento emocional que se inicia durante a infância, período no qual as figuras parentais assumem um papel central. Neste sentido, a importância do envolvimento paterno no desenvolvimento da criança tem sido discutido ao longo das últimas décadas encontrando-se associado a *outcomes* positivos. Assim, num primeiro estudo procurou-se analisar a compreensão emocional de 98 crianças portuguesas, em idade pré-escolar, com base no modelo hierárquico proposto por Pons e colaboradores, testando-se associações com a idade, o sexo e o QI verbal. Foram aplicados o Teste de Compreensão Emocional (TEC) e a Escala de Inteligência de Weschler para a idade pré-escolar e primária (WPPSI-R). Os resultados indicam que as crianças se encontram na Fase Externa; que a idade e o QI verbal estão associados à compreensão emocional desta fase; e que a compreensão emocional não difere com o sexo. Num segundo estudo analisou-se o envolvimento paterno em atividades de cuidados e de socialização, em 56 famílias nucleares, sendo testadas associações e diferenças em função das variáveis sociodemográficas dos pais e das crianças e associações entre o envolvimento paterno e a compreensão emocional. Foram utilizados o questionário sociodemográfico e o questionário de Envolvimento Parental: Atividades de Cuidados e Socialização (mãe); o TEC e WPPSI-R (crianças). Verificou-se que o pai está menos envolvido em atividades de Cuidados Diretos, Cuidados Indiretos e Ensino/Disciplina do que a mãe, partilhando ambos a Brincadeira; e que o envolvimento paterno não está associado à Fase Externa da compreensão emocional.

Palavras-Chave: Compreensão Emocional; Envolvimento Paterno; Atividades de Cuidados e Socialização; Crianças em Idade Pré-escolar.

2360 Motivação e Emoção

2800 Psicologia do Desenvolvimento

2956 Educação e Cuidado Infantil

ABSTRACT

Emotional comprehension is one of the research areas of emotional development that starts developing in early childhood, during which time parental figures assume a central role. In last decades, the importance of father involvement in child development has been discussed and was associated with positive outcomes for children. The first study analyzed emotional comprehension in 98 Portuguese preschool children, based on Pons and colleagues' hierarchical model, and tested associations with age, gender and verbal IQ. Test of Emotion Comprehension (TEC) and Weschler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI-R) were applied. The findings state that the tested children were found in External Phase; age and verbal IQ are correlated with emotional comprehension; and that does not vary with gender. In a second study, father involvement in care and socialization activities was assessed in 56 nuclear families, testing associations and differences in parents and children sociodemographic variables, and association between father involvement and emotional comprehension. Mothers responded to a sociodemographic survey and to Parental Involvement: Care and Socialization Activities Questionnaire; TEC and WPPSI-R were applied to children. The results show fathers being less involved than mothers in Direct Care, Indirect Care and Teaching/Discipline, while both parents share Play activities. Father involvement is not associated to the External Phase of emotional comprehension.

Keywords: Emotional Comprehension; Father Involvement; Care and Socialization Activities; Preschool-aged children.

2360 Motivation & Emotion
2800 Developmental Psychology
2956 Childrearing & Child Care

ÍNDICE

Introdução Geral	1
Estudo 1: A Compreensão das Emoções de Crianças em Idade Pré-Escolar:	
Análise de Variáveis da Criança	2
Introdução	3
Método	15
Resultados	21
Discussão	23
Estudo 2: O Envolvimento Paterno em Atividades de Cuidados e Socialização:	
Relação das suas Dimensões com a Compreensão Emocional das Crianças	28
Introdução	29
Método	40
Resultados	45
Discussão	49
Discussão Geral.....	54
Referências	57
Anexos.....	68

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.1.	Descrição das Frequências do TEC (Respostas Corretas para cada Componente).....	21
Quadro 1.2.	Análise da Compreensão Emocional em Função do Sexo.....	22
Quadro 2.1.	Médias, Desvios Padrão e Valor do Teste <i>t-Student</i> para a Diferença do Ponto Médio da Escala (3) para as Dimensões do Envolvimento Paterno.....	45
Quadro 2.2.	Correlação do Coeficiente de Pearson entre as Dimensões do Envolvimento Paterno e as Variáveis Sociodemográficas.....	46
Quadro 2.3.	Descrição das Frequências do TEC (Respostas Corretas para cada Componente).....	47

INTRODUÇÃO GERAL

A compreensão das emoções é uma das componentes do desenvolvimento emocional com implicações importantes em diversos domínios como, por exemplo, no relacionamento do sujeito com os seus pares (Izard, 2001), nos processos de tomada de decisão comportamental (Harris, 2008), e num bom desempenho escolar (Denham, Basset, Brown, Way, & Steed, 2015). Considerando uma perspetiva desenvolvimental, é na infância, período onde as figuras parentais assumem um papel central, que esta competência emerge (Pons, Harris, & De Rosnay, 2004), pelo que estudar as relações entre a compreensão emocional e variáveis parentais, para além das variáveis da criança, torna-se fundamental se quisermos ter uma visão integradora do fenómeno.

Nas últimas décadas, o papel do pai e a sua importância para o desenvolvimento da criança e das dinâmicas familiares tem vindo a ser explorado (Lamb, 2000). Com as mudanças sociais ao nível da estrutura das famílias e do paradigma de igualdade de géneros (Hernandez & Brandon, 2002) que prevê direitos quer para as mães, quer para os pais, estas questões tornaram-se mais salientes e objeto de maior interesse público.

Diversos estudos têm vindo a revelar que quando os pais estão mais envolvidos com as crianças estas beneficiam ao nível emocional (e.g., melhor regulação emocional; Allen & Daly, 2007), comportamental (e.g., diminuição de comportamentos externalizantes e internalizantes; Tautolo, Schluter, & Paterson, 2015), cognitivo (e.g., desenvolvimento das funções executivas; Meuwissen & Carlson, 2015) e social (e.g., maior aceitação por parte dos pares; Rah & Parke, 2008) (Sarkadi, Kristiansson, Oberklaid, & Bremberg, 2008).

Procurando ser um contributo nestas áreas, o presente trabalho integra dois estudos empíricos. No primeiro analisou-se a compreensão emocional de 98 crianças portuguesas, em idade pré-escolar, com base no modelo proposto por Pons e colaboradores (2004), sendo testadas associações com a idade, o sexo e o QI verbal. No segundo estudo analisou-se, numa amostra de 56 famílias nucleares, o envolvimento do pai, considerando as atividades relacionadas com os cuidados (tradicionalmente associadas à mulher) e as de socialização (e.g., a brincadeira). Explorou-se, ainda, se um maior envolvimento nestas atividades que implicam interação direta com a criança se encontrava associado a níveis mais elevados de compreensão emocional.

ESTUDO 1
**A COMPREENSÃO DAS EMOÇÕES DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-
ESCOLAR: ANÁLISE DE VARIÁVEIS DA CRIANÇA.**

INTRODUÇÃO

Na literatura, as emoções são, comumente, definidas como processos complexos que integram as reações subjetivas do indivíduo face a um acontecimento ou da sua relação com um determinado objeto, sendo resultantes da interação entre os sistemas cognitivo, afetivo, fisiológico e comportamental (Sroufe, 1995). As emoções originam expressões faciais, ativação fisiológica (i.e., respostas corporais), planos de ação (i.e., dirigem o comportamento do indivíduo), modelos internos de avaliação das situações (i.e., avaliação subjetiva das situações que dão origem à emoção) (Frijda, 2000) e motivação para determinados comportamentos (Izard, 1977). Desta forma, as emoções contribuem para a adaptação do indivíduo ao meio em que se insere e para o desenvolvimento da sua personalidade (Izard & Ackerman, 2000).

O desenvolvimento emocional inicia-se na infância e, segundo Izard e Ackerman (2000), com a ativação de um conjunto de emoções básicas, como a alegria, a tristeza, a raiva, o medo, o interesse e o nojo. Ainda durante a infância, e resultado da maturação biológica e dos processos sociais, desenvolvem-se as emoções complexas, como a vergonha, a culpa ou o embaraço. Este segundo conjunto de emoções é influenciado pelo processamento simbólico e subjetivo de determinadas situações em que o indivíduo se encontra (Gleitman, Fridlund, & Reisberg, 2011).

A experiência da emoção é uma fonte de informação social que facilita a interação e o relacionamento do indivíduo com outras pessoas, permitindo descrever e prever o comportamento do outro através da sua expressão emocional, o que contribui para a modificação ou manutenção dos comportamentos que sustentam uma relação positiva (Denham, 1998c).

Compreensão das Emoções

O estudo das emoções é uma área de enorme complexidade, incluindo dimensões como a expressão e a regulação emocional, bem como a compreensão das emoções. Esta última é central na medida em que permite ao sujeito orientar e ajustar as suas interações com os outros (e.g., familiares, pares, professores, etc.) (Belacchi & Farina, 2010; Heinze, Miller, Seifer, Dickstein, & Locke, 2015; Strand, Barbosa-Leiker, Piedra, & Downs, 2015).

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

A compreensão das emoções é, em si, um constructo que implica a capacidade de identificar uma expressão facial associada a um estado emocional, o conhecimento das causas e consequências das emoções e a resposta apropriada à expressão emocional do outro. Engloba, ainda, a capacidade de rotular expressões emocionais (verbais e não verbais); a utilização de linguagem específica para descrever as experiências emocionais; o reconhecimento de que estas podem diferir entre indivíduos; o conhecimento da existência de estratégias de regulação da emoção; e a percepção de que duas emoções podem coexistir simultaneamente, mesmo sendo ambivalentes (Denham, 1998d; Denham et al., 2003). Saarni (1999) acrescenta que para a compreensão dos estados emocionais as crianças devem ser capazes de identificar situações comuns que induzam uma emoção e perceber que as pessoas têm crenças, intenções e ideias próprias.

A compreensão emocional é, assim, uma componente extremamente importante na regulação das relações sociais e ajustamento ao mundo externo. Quanto maior for a experiência das crianças a nível emocional, maior será o seu conhecimento sobre as mesmas e maior será também a sua capacidade de leitura e interpretação das pistas emocionais subtis do outro, contribuindo deste modo para interações mais positivas (Harris, 2000). Segundo Ornaghi, Grazzani, Cherubin, Conte e Piralli (2015), o treino de discussão da natureza, causas e estratégias de regulação das emoções, em crianças do pré-escolar, conduziu a uma melhoria na compreensão e aumento da consciência sobre as emoções dos outros, assim como a propensão para o envolvimento em comportamentos de ajuda, conforto e partilha. Ou seja, quando as crianças são capazes de compreender as emoções do outro, com maior probabilidade interagem de forma mais sensível e pró-socialmente.

Uma criança que seja capaz de reconhecer as emoções, identificando as expressões emocionais, tem uma maior facilidade em ajustar o seu comportamento à situação, negociando os conflitos com os pares, apresentando menor probabilidade de ser rejeitada pelo grupo e sendo mais responsiva às necessidades emocionais dos outros (Denham, 1997, 1998a, 1998c; Miller et al., 2005). Mesmo em situações de agressão no meio escolar, as crianças com maior compreensão emocional são capazes de demonstrar mais empatia pelas vítimas (Belacchi & Farina, 2010; Liao, Li, & Su, 2014). Verificou-se, ainda, a existência de uma relação positiva entre a compreensão das emoções e o ajustamento do comportamento na sala de aula, o sucesso académico e as competências

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

sociais (Denham et al., 2015). Laghi e colaboradores (2014) compararam o desempenho de crianças em idade escolar num teste de compreensão emocional e verificaram que as crianças com amizades recíprocas (i.e., que se identificavam mutuamente numa tarefa sociométrica) eram mais capazes de refletir sobre as emoções, ao invés das que referiam amizades unilaterais, sugerindo que esta competência é influenciada pelas relações próximas e funcionais com os pares.

A nomeação (i.e., fornecer um nome à emoção) e o reconhecimento (i.e., identificar a expressão emocional) das emoções, competências específicas da compreensão emocional, são importantes na adaptação socioemocional das crianças ao seu contexto, sendo que níveis elevados destas habilidades estão associados a comportamentos sociais positivos (e.g., empatia pelo outro; Liao et al., 2014), enquanto níveis mais baixos predizem a ocorrência de problemas comportamentais (e.g., ansiedade; Deneault & Ricard, 2013). A comunicação da emoção é igualmente influenciada por estas competências de nomeação e reconhecimento, que poderão conduzir à retirada da relação (Izard, 2001). A dificuldade de responder adequadamente às emoções do outro, resultantes de uma interpretação incorreta das pistas fornecidas, contribui para sentimentos de isolamento do próprio e de rejeição coletiva, fazendo com que a criança evite futuras interações sociais (Heinze et al., 2015; Schultz, Izard, Ackerman, & Youngstrom, 2001). Neste sentido, Deneault e Ricard (2013) constataram que uma boa capacidade de compreensão das consequências comportamentais das emoções, avaliada através de vinhetas em que a criança identifica o comportamento mais adequado à emoção apresentada, se encontra associada a níveis mais baixos de ansiedade e menos problemas de internalização em crianças de 4 anos. Desta forma, a compreensão que as crianças têm das causas e consequências das emoções permite-lhes desenvolver competências de regulação emocional, de tomada de decisão, o desenvolvimento moral (Denham, 1998a, 1998d; Harris, 2008), sentimentos de segurança em situações sociais e maior autonomia face aos adultos (Deneault & Ricard, 2013).

Desenvolvimento da Compreensão Emocional

Durante a idade pré-escolar as crianças começam a ter consciência das suas experiências emocionais e das dos outros, da existência de várias emoções, do vocabulário associado às mesmas, das formas de regulação emocional, do envolvimento empático com os outros e do facto das relações sociais dependerem, em parte, da

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

comunicação das emoções (Denham, 2007). O desenvolvimento da compreensão das suas próprias emoções surge em primeiro lugar, emergindo em seguida as competências de reconhecimento emocional nos outros, como resultado das interações sociais (Bosaki & Moore, 2004; Bretherton & Beeghly, 1982).

Existe consistência relativamente às idades de identificação das expressões de alegria (entre os 3 e os 5 anos), de medo (entre os 3 anos e meio e os 4 anos), de tristeza (entre os 4 e os 5 anos), de zanga (entre os 4 e os 4 anos e meio), de surpresa (entre os 4 anos e meio e os 5 anos) e de raiva (aos 5 anos) (Smiley & Huttenlocher, 1989; Wang, Liu, & Su, 2014), o que significa que as crianças começam por compreender as emoções básicas. O mesmo padrão de reconhecimento verifica-se em crianças com psicopatologia ao nível do comportamento e em tratamento psiquiátrico (Martin, Boekamp, McConville, & Wheeler, 2010). A investigação tende a indicar que na idade pré-escolar, as crianças ainda não compreendem as emoções complexas, mas são capazes de distinguir a sua valência positiva ou negativa (Bosaki & Moore, 2004).

A capacidade de identificação das expressões faciais associadas às emoções fornece às crianças em idade pré-escolar uma base para refletir e falar com os outros sobre as causas das emoções, partindo das experiências do dia-a-dia e percebendo, posteriormente, que as situações podem ter efeitos individuais em cada pessoa, afetando os seus comportamentos. Com o aumento das interações, as crianças desenvolvem estratégias de inferência das emoções quando as pistas do contexto são menos salientes, focando-se, por exemplo, em aspetos mais subjetivos como as disposições individuais, ao invés de aspetos objetivos da situação (Denham, 1998d).

Assim, ao longo da infância, as crianças desenvolvem um conjunto de *scripts* (i.e., esquemas cognitivos que se referem ao conhecimento que o indivíduo tem acerca de uma situação, ação ou motivo; Lewis, 1989) para as várias emoções. Estes dependem da compreensão causal que as crianças têm das situações e dos contextos de carga emocional experienciados e discutidos no seio familiar, ajudando-as na avaliação subjetiva dos acontecimentos (Harris, 2008). Shin, Krzysik e Vaughn (2014) encontraram evidências de que as crianças fornecem respostas mais plausíveis para as causas da alegria, evidenciando maior dificuldade na identificação de causas para a surpresa. Estas crianças foram avaliadas através de observações em sala de aula e da aplicação de um teste de conhecimento emocional relativo à nomeação, reconhecimento e causalidade das emoções.

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

A compreensão das emoções depende da capacidade da criança em reconhecer que o outro envia uma mensagem afetiva, sendo posteriormente interpretada de acordo com o contexto em que ambos se inserem. Desta forma, o uso de vocabulário emocional facilita esta competência (Denham, 2007) permitindo, também, à criança a obtenção de conforto, apoio e atenção, a expressão de afeto e a manutenção ou prevenção de determinados estados emocionais (Denham, 1998d).

Assim, aquando do desenvolvimento da criança, a aplicação das palavras que se referem à emoção envolve duas categorias, nomeadamente, a que se dirige ao próprio e a que se dirige ao outro. A primeira está relacionada com um conjunto de estados internos individuais, ou seja, as emoções positivas ou negativas associadas às situações que o próprio vivencia (Smiley & Huttenlocher, 1989). Em simultâneo, e relacionado com a interação com outros sujeitos, desenvolve-se a capacidade de empatia e de conceptualização das causas das emoções e das consequências comportamentais. Tal permite à criança inferir as emoções do outro, através de indicadores externos, como as suas ações, expressões faciais ou pistas do contexto, tendo em conta que os estados emocionais não são diretamente observáveis (Fine, Izard, & Trentacosta, 2006; Saarni, 1999; Smiley & Huttenlocher, 1989).

Sabendo que uma emoção pode ser consequência de uma situação e dos desejos e crenças do indivíduo, as crianças entre os 2 anos e meio e os 3 anos são capazes de compreender as pistas do contexto e os objetivos da pessoa observada, facilitando a inferência dos estados emocionais e apresentando uma maior tendência para tomar a perspetiva do outro e envolver-se de forma empática na interação (Denham, 1986; Smiley & Huttenlocher, 1989). Desta forma, as crianças com uma boa capacidade para compreender a perspetiva do outro tendem a apresentar uma maior capacidade de leitura das suas pistas e de compreensão das emoções reais, mesmo quando estas são disfarçadas (Belacchi & Farina, 2012), distinguindo as emoções reais das simuladas, entre os 4 e os 6 anos (Sidera, Amadó, & Serrat, 2013).

A compreensão emocional das expressões faciais é influenciada pela comunicação da criança com outros sujeitos, resultante das suas interações individuais (Labunskaya, 2014). Por exemplo, as crianças que sofrem maus tratos por parte dos cuidadores demonstram maior dificuldade em compreender as emoções negativas, em partilhar o afeto positivo e em agir adequadamente face à angústia ou raiva dos outros (Denham, 1998b), assim como as crianças negligenciadas, que apresentam uma menor capacidade

de reconhecer as expressões emocionais apropriadas ao contexto (Sullivan, Bennett, Carpenter, & Lewis, 2008).

Componentes da Compreensão Emocional na Perspetiva de Pons, Harris e De Rosnay

Com base na investigação (Denham et al., 2015; Kromm, Färber, & Holodynski, 2015; Ornaghi & Grazzani, 2013; Sagone & De Caroli, 2014; Sidera et al., 2013) verifica-se a existência de uma associação entre a idade e a compreensão emocional, já que as crianças com idades mais elevadas obtêm resultados superiores em tarefas que medem este constructo.

Destá forma, Harris e colaboradores (Harris, 2008; Pons et al., 2004) propuseram um modelo de compreensão das emoções que inclui nove componentes divididas em três fases (Externa, Mental e Reflexiva) com níveis de complexidade crescente. Esta organização hierárquica prende-se com o facto de os aspetos externos da emoção precederem a compreensão de aspetos psicológicos das emoções, ao passo que estes últimos são um pré-requisito para a compreensão do impacto que a reflexão sobre as emoções tem no indivíduo (Pons et al., 2004).

A Fase Externa, que surge até aos 5 anos, está relacionada com os aspetos externos da emoção, a compreensão das causas situacionais, a expressão da emoção e os acontecimentos ou objetos que funcionam como suscitadores da mesma. Integra as componentes I Reconhecimento, i.e., entre os 3 e os 4 anos, as crianças são capazes de reconhecer e nomear emoções com base na expressão dos outros; II Causalidade Externa, que permite às crianças entre os 3 e os 4 anos compreenderem que fatores externos afetam as emoções; e V Recordações, sendo entre os 3 e os 6 anos que as crianças percecionam a existência de uma relação entre as suas lembranças e a emoção, que a intensidade desta diminui com o tempo e que alguns elementos do contexto presente ou conversas com outras pessoas podem reativar determinadas emoções (Pons et al., 2004).

A Fase Mental desenvolve-se até aos 7 anos e é caracterizada pela compreensão da natureza das emoções, ou seja, a relação destas com as crenças e os desejos de cada um e a distinção entre a emoção que é sentida e a que é expressa (Pons et al., 2004), contribuindo significativamente para o desenvolvimento da empatia (Belacchi & Farina, 2012). Inclui as componentes III Desejabilidade, na qual, entre os 3 e os 5 anos, as

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

crianças percebem que as reações emocionais das pessoas dependem dos seus desejos e que duas pessoas podem expressar emoções diferentes face a uma mesma situação, resultando esta da correspondência entre o desejo e o resultado esperado; IV Crença, que se refere à compreensão de que as crenças subjetivas de cada um face à situação experienciada influenciam a reação emocional, ou seja, a emoção nem sempre corresponde à situação objetiva, surgindo entre os 4 e os 6 anos; e VII Dissimulação, i.e., entre os 4 e os 6 anos, as crianças percebem a existência de uma possível discrepância entre a expressão da emoção e a emoção sentida, ou seja, a possibilidade de esconder estados emocionais (Pons et al., 2004). Esta expressão pode resultar da conformidade com as regras familiares ou culturais para a manutenção de uma relação social e baseiam-se nos motivos e intenções subjetivas que o outro tem para esconder a sua emoção real (Denham, 1998d).

Por fim, entre os 9 e os 11 anos as crianças atingem a Fase Reflexiva, adquirindo a capacidade de pensar sobre uma situação a partir de diferentes pontos de vista, identificar as emoções subjacentes e regular a sua emoção recorrendo a estratégias cognitivas. Abrange as componentes VI Regulação, VIII Emoções Mistas e IX Moralidade. A primeira refere-se à utilização de diferentes estratégias que permitem às crianças controlar as suas emoções, ocorrendo principalmente a partir dos 6 anos (Pons et al., 2004). Embora as crianças dos 4 aos 6 anos possam conhecer e utilizar estratégias cognitivas de regulação emocional, como redirecionar pensamentos ou reinterpretar a situação, quando lembradas pelos adultos, estas não surgem de forma espontânea (Denham, 1998d). Na componente VIII Emoções Mistas, por volta dos 8 anos, as crianças compreendem que é possível existir mais do que uma emoção associada a uma mesma situação, podendo ambas serem ambivalentes. Esta componente emerge da participação das crianças em situações sociais mais complexas, que requerem a sua atenção e maior regulação das emoções, melhorando o seu desempenho com a idade (Zajdel, Bloom, Fireman, & Larsen, 2013). Por volta dos 8 anos, surge também a componente IX Moralidade, na qual as crianças começam a compreender que as suas ações moralmente repreensíveis (e.g., mentir, roubar) ou aceitáveis (e.g., confessar o mau comportamento, resistir a tentações) podem contribuir para a origem de emoções negativas ou positivas, respetivamente (Pons et al., 2004). É nesta fase que as crianças adquirem uma maior capacidade de tomar a perspetiva do outro (Belacchi & Farina, 2012) e passam a compreender que as emoções complexas, como a vergonha, a culpa e

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

o orgulho, são determinadas por limitações morais e não apenas pela obtenção dos resultados (Denham, 1998d; Franco & Santos, 2015).

Belacchi e Farina (2010) corroboraram a distinção destas fases, em crianças do pré-escolar de origem latina, sendo que estas evidenciaram uma boa compreensão dos aspetos públicos e situacionais das emoções (Fase Externa), mostraram um conhecimento menos estável acerca dos mecanismos cognitivos que geram e controlam as emoções (Fase Mental) e não tiveram capacidade de reflexão sobre a natureza e regulação das emoções (Fase Reflexiva).

No geral, a idade de emergência das três fases é semelhante para todas as crianças. No entanto, algumas discrepâncias no sucesso das componentes da compreensão emocional podem estar relacionadas com a cultura em que estão inseridas (e.g., a compreensão do impacto das crenças na emoção surge apenas por volta dos 8 anos em crianças da comunidade Quéchuá, no Perú) (Tenenbaum, Visscher, Pons, & Harris, 2004). Molina, Bulgarelli, Henning e Aschersleben (2014) encontraram diferenças entre as crianças italianas e alemãs em idade pré-escolar apenas na componente VII Dissimulação, na qual as primeiras demonstraram maior pontuação e melhor compreensão da possibilidade de um sujeito não demonstrar o que realmente sente. Este resultado remete os autores para as diferenças culturais entre ambos os países, sendo a Itália uma sociedade coletivista, que procura o bem-estar dos elementos do grupo, em contraste com a Alemanha, uma sociedade individualista, que se centra prioritariamente no bem-estar do próprio.

Numa amostra portuguesa de crianças em idade escolar com dificuldades de aprendizagem (nomeadamente, dislexia e disortografia) e perturbação de hiperatividade e défice de atenção, Dâmaso, Arriaga e Alexandre (2011) verificaram que a aquisição das componentes ocorria apenas em dois períodos. O primeiro relativo às componentes I Reconhecimento, II Causalidade Externa, III Desejos e V Recordações e o segundo às restantes, IV Crenças, VI Regulação, VII Dissimulação, VIII Emoções Mistas e IX Moralidade, onde os sujeitos demonstraram menor percentagem de sucesso. Este resultado poderá significar que a compreensão emocional se desenvolve de forma diferente em crianças diagnosticadas com problemas de aprendizagem.

Silva (2012) verificou que dos 6 aos 13 anos as crianças portuguesas já consolidaram a compreensão das componentes correspondentes à Fase Externa (I Reconhecimento, II Causalidade Externa e V Recordações). No entanto, contrário ao

proposto pelo modelo de Pons e colaboradores (2004), apresentaram piores desempenhos nas componentes III Desejos e IV Crenças, pertencentes à Fase Mental e cuja compreensão se esperava adquirida nesta idade. A componente IX Moralidade, da Fase Reflexiva, foi a que obteve uma menor compreensão por parte das crianças, sendo das últimas a serem adquiridas segundo o referido modelo.

Compreensão Emocional em Função do Sexo da Criança

As investigações realizadas até à data tendem a indicar que os rapazes e as raparigas não diferem na sua capacidade geral de compreensão das emoções (e.g., McElwain, Halberstandt, & Volling, 2007; Parker, Mathis, & Kupersmidt, 2013; Pons et al., 2004; Pons, Lawson, Harris, & De Rosnay, 2003; Saarni, 1999; von Salisch, Haenel, & Freund, 2013; Zajdel et al., 2013). No entanto, existem evidências de uma associação positiva entre a competência de reconhecimento da emoção e a competência social nos rapazes, mas não nas raparigas (Parker et al., 2013). Santos e Franco (2012) verificaram que uma maior compreensão ao nível da componente de regulação nas raparigas está positivamente relacionada com uma maior aceitação pelos pares, enquanto nos rapazes esta associação é feita com a componente da causalidade externa e com a compreensão emocional global.

No reconhecimento de expressões emocionais com diferentes intensidades, Montiroso, Peverelli, Frigerio, Crespi e Burgatti (2010) confirmaram que as raparigas têm uma maior precisão em reconhecer as emoções, comparativamente com os rapazes. Denham e colegas (2015) também encontraram evidências de que as raparigas demonstram um aumento significativo na compreensão emocional entre os 3 e os 4 anos, mantendo-se estável até aos 5 anos, enquanto nos rapazes o aumento da compreensão é mais linear e abaixo do das raparigas. Em tarefas de nomeação da emoção e na compreensão de emoções complexas, as raparigas manifestam desempenhos significativamente melhores que os rapazes (Bosaki & Moore, 2004).

Sabe-se que a socialização de género e o contexto familiar e cultural influenciam a expressão, a regulação, a comunicação e a compreensão emocional, bem como a atenção fornecida à experiência emocional do outro. Os estereótipos, as crenças e os valores de cada sociedade condicionam a forma como olhamos para as emoções, enviesando as atribuições que fazemos. Por exemplo, é mais fácil identificar uma rapariga como estando triste do que zangada, uma vez que, culturalmente, estas não

devem demonstrar agressividade (Bosaki & Moore, 2004; Halberstadt & Lozada, 2011; Saarni, 1999). Da mesma forma, as raparigas aprendem que devem ser prestáveis e ajudar os outros, tendendo a assumir mais vezes papéis pró-sociais, quando comparadas com os rapazes, o que está associado a uma boa compreensão emocional (Belacchi & Farina, 2010).

Competência Verbal e Compreensão Emocional

As competências linguísticas encontram-se relacionadas com a compreensão das emoções, dado que estas podem ser representadas através da linguagem e, por isso, quanto maior a capacidade linguística das crianças, maior a sua capacidade de nomearem, representarem e compreenderem as emoções (De Stasio, Fiorilli, & Chiacchio, 2014; Martins, Osório, Veríssimo, & Martins, 2016; Morgan, Izard, & King, 2010; Pons et al., 2003; Salmon et al., 2013) e as suas componentes específicas, como a dissimulação (Sidera et al., 2013). No entanto, Bosaki e Moore (2004) apenas encontraram uma associação significativa para os rapazes.

Existe uma relação entre o desenvolvimento do vocabulário e a compreensão das emoções na idade escolar, em particular do reconhecimento da expressão facial e da compreensão das emoções mistas (Beck, Kumschick, Eid, & Klann-Delius, 2012). As crianças com idades mais elevadas, por terem maior facilidade em identificar o significado de termos emocionais mais complexos, apresentam uma maior compreensão emocional (Ornaghi & Grazzani, 2013).

A competência verbal permite à criança questionar sobre as suas emoções e as dos outros, compreender as respostas que são fornecidas e descrever aquilo que sente, facilitando a comunicação com os restantes e, conseqüentemente, a compreensão das emoções (Denham, 2007). Muitas vezes, a resposta às emoções que decorrem de situações sociais envolve trocas verbais, a partir das quais as crianças aprendem a utilizar a linguagem verbal associada às emoções. Neste sentido, quando as crianças são capazes de se expressar e de compreender os outros através da linguagem, têm maior facilidade nas suas interações, ganhando mais experiência e precisão na comunicação (Fine et al., 2006).

Spackman, Fujiki e Brinton (2006) verificaram que crianças com problemas ao nível da linguagem apresentam dificuldades no reconhecimento da emoção subjacente a um evento, embora exista uma maior facilidade na compreensão da alegria, seguindo-se

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

a tristeza, o medo e a raiva. Esta amostra teve como critérios de inclusão um QI de realização acima de 80, um diagnóstico formal de distúrbio de linguagem realizado por serviços especializados, um desempenho abaixo da média numa medida de linguagem expressiva e/ou recetiva e a não coexistência de problemas de audição ou de distúrbios emocionais ou comportamentais.

Dâmaso e colaboradores (2011) encontraram igualmente uma associação significativa entre a compreensão emocional geral e o QI verbal, estando o vocabulário enquanto aptidão cognitiva específica associado a esta competência emocional.

Numa amostra de crianças entre os 3 e os 5 anos com perturbação de comportamento oposicional ou desafiante, perturbação de hiperatividade com défice de atenção, perturbação depressiva major e perturbação de ansiedade, verificou-se que aquelas que apresentavam sintomas externalizantes demonstravam menor precisão na identificação da tristeza e do medo. No entanto, quando a sua capacidade linguística era superior, aumentava a capacidade de reconhecimento da alegria, tristeza e raiva (Martin, Williamson, Kurtz-Nelson, & Boekamp, 2015). Tal poderá indicar que a competência verbal é um fator protetor em crianças com problemas comportamentais.

Objetivos

Tendo em conta a revisão de literatura efetuada, os objetivos da presente investigação foram:

a) Analisar a compreensão das emoções de crianças em idade pré-escolar, considerando as componentes/fases descritas por Pons e colaboradores, nomeadamente, o Reconhecimento, a Causalidade Externa, as Recordações (Fase Externa), a Desejabilidade, a Crença, a Dissimulação (Fase Mental), a Regulação, as Emoções Mistas e a Moralidade (Fase Reflexiva);

b) Testar a existência de diferenças em função do sexo da criança; e analisar a existência de associações entre a idade e as fases da compreensão emocional. Foram testadas, ainda, a existência de associações com o QI verbal das crianças.

Desta forma, esperava-se que:

(1) As crianças tivessem um melhor desempenho (valores mais elevados) na Fase Externa da compreensão das emoções, do que nas Fases Mental e Reflexiva.

(2) Quanto mais elevada fosse a idade das crianças melhor o seu desempenho na Fase Externa e na Compreensão Emocional Global.

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

(3) Não existissem diferenças em função do sexo da criança para as Fases Externa, Mental e Reflexiva, bem como para a Compreensão Emocional Global.

(4) Crianças com valores mais elevados de QI verbal apresentassem valores mais elevados na Fase Externa e na Compreensão Emocional Global.

MÉTODO

Participantes

Participaram no estudo 98 crianças oriundas de famílias nucleares portuguesas. As crianças tinham idades compreendidas entre os 38.3 e 76.7 meses ($M = 57.95$, $DP = 10.15$), sendo 53 do sexo feminino e 45 do masculino. Trinta e sete tinham irmãos. A idade média de entrada para a creche foi de 14.02 meses ($DP = 10.62$), passando em média 8.48 horas ($DP = 2.51$) por dia na escola. As mães tinham idades compreendidas entre os 21 e os 45 anos ($M = 36.96$, $DP = 4.72$) e os pais entre os 22 e os 61 anos ($M = 38.14$, $DP = 5.42$). As habilitações literárias das mães variavam entre os 6 e os 23 anos de escolaridade ($M = 16.28$, $DP = 2.51$) e as dos pais entre os 6 e os 21 anos de escolaridade ($M = 15.34$, $DP = 3.24$). As mães e os pais trabalhavam em média 37.90 e 40.41 horas semanais ($DP = 5.18$ e $DP = 5.67$), respetivamente. O rendimento mensal das famílias variava entre os 200 e os 9000 euros ($M = 2492.31$, $DP = 1504.27$). As famílias foram recrutadas a partir de escolas particulares pertencentes aos concelhos de Amadora, Cascais, Lisboa, Moita e Torres Novas, tratando-se de uma amostra por conveniência.

Instrumentos

Ficha de Dados Sociodemográficos.

Permite obter a informação sociodemográfica da família (e.g., sexo e idade da criança, idade e habilitações literárias dos pais) (Veríssimo, s.d.).

Teste da Compreensão das Emoções.

O *Test of Emotion Comprehension* (TEC; Pons et al., 2004) avalia a compreensão das emoções, em crianças com idades entre os 3 e 11 anos. Neste estudo foi utilizada a versão portuguesa de Dâmaso e colaboradores (2011), que aplicaram o TEC a 10 crianças para obtenção de informação para a tradução do instrumento original. Roazzi, Dias, Minervino, Roazzi e Pons (2008), também traduziram e adaptaram o TEC à Língua Portuguesa através de um processo de adaptação transcultural, recorrendo os autores a uma amostra de 396 crianças.

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

Este instrumento avalia nove componentes da compreensão emocional, nomeadamente:

(1) Componente I (Reconhecimento): as cinco vinhetas utilizadas avaliam o reconhecimento da emoção com base na expressão facial apresentada (“feliz”, “triste”, “assustado”, “bem-disposto” e “zangado”).

(2) Componente II (Causalidade Externa): avalia a compreensão que as crianças têm das causas externas das emoções. Um exemplo de uma das vinhetas utilizadas é “Este menino está a ser perseguido por um monstro. Como é que ele se está a sentir?”.

(3) Componente III (Desejabilidade): avalia a capacidade da criança em compreender que uma mesma situação pode gerar emoções distintas em pessoas diferentes. Um exemplo de um dos cenários é composto por dois meninos ao lado de uma caixa e é indicado que “O João gosta muito de Coca-Cola e o Pedro não gosta nada de Coca-Cola [mostra-se uma garrafa de Coca-Cola]. Como se sente o João? E o Pedro?”.

(4) Componente IV (Crença): a criança deve atribuir uma emoção ao protagonista que detém uma falsa crença. Descreve-se a situação, indicando que o coelho do João está a comer uma cenoura e num arbusto ao fundo esconde-se uma raposa, mas o coelho não sabe que ela lá está, “Como se sente o coelho?”.

(5) Componente V (Recordações): avalia o efeito das recordações na compreensão da emoção. Num dos cenários o protagonista vê a fotografia de um amigo e noutro a do seu coelho (e.g., “O João vê a fotografia do seu coelho [que foi comido pela raposa]. Como se sente o João?”).

(6) Componente VI (Regulação): avalia a capacidade da criança em regular as suas emoções. Refere-se que “O João está triste porque o coelho foi comido pela raposa. Qual seria a melhor forma para o João deixar de se sentir triste?”. Nesta componente não são apresentadas expressões emocionais, mas sim estratégias de regulação das emoções, nomeadamente, “tapar os olhos”, “sair para a rua”, “pensar noutra coisa” e “não há nada que o João possa fazer para deixar de ficar triste”.

(7) Componente VII (Dissimulação): avalia a capacidade da criança em compreender que a expressão de um estado emocional pode não corresponder à emoção que é realmente sentida. Descreve-se a única vinheta existente em que “O Nuno está a chatear o João porque tem muitos berlindes e o João não tem nenhum. O João está a

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

sorrir porque não quer mostrar ao Nuno como se está a sentir por dentro. Como achas que o João se está a sentir por dentro?”.

(8) Componente VIII (Emoções Mistas): avalia a capacidade da criança em compreender que uma pessoa pode sentir várias emoções perante uma mesma situação. O cenário é composto pelo João, que recebeu uma bicicleta, no entanto este “(...) pensa que pode cair e magoar-se, porque nunca andou de bicicleta”, perguntando-se à criança como se sente o protagonista. Excepcionalmente para este cenário, as opções de resposta incluem mais de uma emoção, i.e., “feliz”, “triste-assustado”, “feliz-assustado” e “assustado”.

(9) Componente IX (Moralidade): avalia a compreensão da emoção que resulta da prática de uma ação moralmente repreensível. Num dos cenários, é relatado que “O João comeu um biscoito de chocolate sem pedir à mãe do amigo Pedro e mais tarde, em sua casa, ele pensa se deve contar à mãe o que fez, mas acaba por não dizer que tirou o biscoito de chocolate. Como se sente o João?”.

Os cenários têm uma ordem de apresentação fixa resultante da complexidade crescente das histórias e do encadeamento lógico das mesmas, o que reduz a probabilidade das crianças mais novas se desmotivarem ou sentirem confusas durante a aplicação do instrumento (Pons et al., 2004). Existem duas versões, uma para rapazes e outra para raparigas, nas quais a única diferença é o sexo/nome do protagonista.

A cotação do instrumento varia entre 0 pontos (a criança não acerta em nenhuma das componentes) e 9 pontos (a criança acerta em todas as componentes). Nas componentes Reconhecimento e Causalidade Externa, se as crianças responderem corretamente entre quatro a cinco vinhetas, recebem um ponto de cotação; na componente Desejabilidade, as crianças deverão acertar nas duas emoções (correspondentes a cada protagonista) para obter um ponto; para as restantes componentes as crianças recebem um ponto por cada resposta correta.

O TEC evidencia boas propriedades psicométricas, tendo Pons e colaboradores (2004) demonstrado que a escala é válida (índice de consistência de $I = .676$ e coeficiente de reprodutibilidade $R = .904$).

Escala de Inteligência de Weschler para a idade pré-escolar e primária – Edição Revista.

A Escala de Inteligência de Weschler para a idade pré-escolar e primária (WPPSI-R; Weschler, 1989; Seabra-Santos & Ferreira, 2003) é um instrumento adaptado à população portuguesa que permite avaliar o funcionamento intelectual de crianças entre os 3 e os 6 anos/6 meses e inclui 12 testes divididos em duas subescalas: a de realização ou perceptivo-motora e a verbal.

Nesta investigação utilizou-se a subescala verbal que integra os seguintes testes: (a) informação, a criança deverá demonstrar conhecimentos acerca de factos ou objetos do seu meio (e.g., “o que é que se põe dentro de uma garrafa?”); (b) compreensão, a criança deverá expressar oralmente a sua compreensão face a determinados acontecimentos (e.g., “porque é que uma planta precisa de água?”); (c) aritmética, a criança deverá demonstrar a sua compreensão de conceitos quantitativos básicos (e.g., “em qual das caixas há mais estrelas?”); (d) vocabulário, a criança deverá identificar verbalmente as figuras apresentadas e explicar oralmente o significado de determinadas palavras (e.g., “o que é um chapéu?”); e (e) semelhanças, a criança deverá demonstrar a sua compreensão relativamente ao conceito de semelhança (e.g., “escrevemos com um lápis e também podemos escrever com...”).

A cotação varia entre 0 (resposta errada) e 1 (resposta correta) para os testes de informação, aritmética e semelhanças, e entre 0 e 2 (dependendo da qualidade de formulação da resposta) para os de compreensão, vocabulário e alguns itens das semelhanças. No total é possível obter 153 pontos para a escala do QI verbal.

A WPPSI-R tem elevada consistência interna, apresentando a escala de QI verbal um coeficiente de $\alpha = .94$ (Seabra-Santos & Ferreira, 2003).

Procedimento

A presente investigação insere-se no projeto *Dad's Involvement: Is it just “cool and trendy” or does it really matter?*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Lúgia Monteiro e aprovado pela Comissão de Ética do ISCTE-IUL, cujo objetivo é analisar o papel do pai no contexto familiar e o seu impacto no desenvolvimento socioemocional das crianças.

As escolas foram contactadas primeiro por via telefónica e posteriormente presencialmente, tendo sido entregue uma carta de apresentação do projeto e explicados os objetivos e procedimentos da investigação. Após a obtenção da autorização por parte

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

da direção das escolas, foi pedido às educadoras que entregassem a carta de apresentação do projeto e o respetivo consentimento informado aos pais, para ser devolvido em envelope fechado.

A recolha dos dados das famílias que aceitaram participar na investigação decorreu entre 2015 e 2016. A Ficha dos Dados Sociodemográficos foi respondida pelas mães, tendo sido devolvida em envelope fechado às educadoras das crianças, e posteriormente recolhida junto destas por um assistente de investigação.

O TEC e a WPPSI-R, após treino de aplicação por parte de um estudante de PhD com formação na área, foram aplicados individualmente às crianças, numa sala disponibilizada pelas escolas. A aplicação decorreu em 2 sessões, em que a metade dos participantes foi aplicada primeiro a WPPSI-R e depois o TEC e a outra metade o inverso, controlando-se assim potenciais efeitos de ordem.

O TEC é constituído por dois cadernos (um para as raparigas e outro para os rapazes) que incluem um conjunto de vinhetas, sendo apresentado um cenário e lida uma história acerca do protagonista, cuja face foi propositadamente deixada em branco. As diversas situações devem ser descritas de forma emocionalmente neutra, eliminando pistas verbais e não-verbais e evitando influenciar a resposta da criança. Após ouvir a história é pedido à criança que faça uma atribuição emocional ao protagonista através de uma resposta não-verbal, i.e., deve apontar para uma das quatro faces que lhe são apresentadas, sendo que as alternativas variam entre quatro emoções básicas (“feliz”, “triste”, “assustado” e “zangado”) e uma expressão neutra (“bem-disposto”). Em alguns cenários são introduzidas perguntas de controlo, para verificar se a criança compreende os pormenores da história, sendo corrigida quando fornece uma resposta errada. Na apresentação de três vinhetas é dado à criança um papel ativo na história, pedindo-lhe que levante uma aba e revele a coca-cola e a alface dentro da caixa ou a raposa atrás do arbusto, procurando deste modo manter o seu interesse. O tempo de aplicação do instrumento é aproximadamente 15 minutos.

Durante a realização da WPPSI-R a criança deverá responder oralmente ou apontando para a resposta correta constante no caderno de estímulos. No primeiro item de cada prova, se a criança errar deve ser fornecida a resposta adequada. A administração de cada sub-teste é concluída quando a criança atinge um determinado número de respostas erradas consecutivas. Os sub-testes Informação, Compreensão e Aritmética terminam após cinco insucessos e o sub-teste Vocabulário termina ao fim de

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

seis respostas erradas. Para o sub-teste Semelhanças, até ao item 6, se a criança erra três respostas consecutivas passa-se, imediatamente, à administração do item 7, sendo o sub-teste interrompido ao final de cinco insucessos. O tempo de aplicação da WPPSI-R é aproximadamente 20 minutos.

A análise quantitativa dos dados recolhidos foi realizada com recurso ao programa informático *IBM SPSS Statistics 20.0* para *Windows*, após a introdução dos mesmos numa base de dados.

RESULTADOS**Compreensão Emocional**

No TEC, a cotação das respostas dadas pela criança varia entre 0 e 1 para cada componente e entre 0 e 9 para a Compreensão Emocional Global. Verificou-se que, nesta amostra, a média do nível global de compreensão emocional era de 5.10 ($DP = 1.79$), variando a pontuação dos participantes entre 1 e 8. O Quadro 1.1. indica a percentagem de respostas corretas, e a média e desvio-padrão em cada componente.

Quadro 1.1.

Descrição das Frequências do TEC (Respostas Corretas para cada Componente)

Fases	Componentes	N Total	N Respostas Corretas	Percentagem (%)	$M (DP)$
Externa	I Reconhecimento	95	91	95.8	.96 (.20)
	II Causalidade Externa	97	68	70.1	.70 (.46)
	V Recordações	97	38	39.2	.39 (.49)
Mental	III Desejabilidade	98	73	74.5	.74 (.44)
	IV Crença	98	46	46.9	.47 (.50)
	VII Dissimulação	98	49	50.0	.50 (.50)
Reflexiva	VI Regulação	94	44	46.8	.47 (.50)
	VIII Emoções Mistas	98	24	24.5	.24 (.43)
	IX Moralidade	98	61	62.2	.62 (.49)

Verificou-se que as crianças obtiveram uma percentagem de acertos mais elevada para as componentes I Reconhecimento, II Causalidade Externa (ambas da Fase Externa), e III Desejabilidade (Fase Mental). Os sujeitos apresentaram uma percentagem de acertos inferior nas componentes V Recordações (Fase Externa), VI Regulação e VIII Emoções Mistas (ambas da Fase Reflexiva).

Relativamente às fases hierárquicas do TEC (onde as respostas variam entre 0 e 3 pontos para cada fase), análises *t-Student*, para amostras emparelhadas (*t*), indicaram que a média de respostas corretas para a Fase Externa ($M = 2.04$, $DP = .80$) era significativamente superior à média da Fase Mental ($M = 1.71$, $DP = .89$), $t_{(93)} = 3.13$, $p = .002$, e à média da Fase Reflexiva ($M = 1.34$, $DP = .86$), $t_{(91)} = 6.51$, $p < .001$. E que a média de respostas corretas da Fase Mental era significativamente superior à da Fase Reflexiva, $t_{(93)} = 3.02$, $p = .003$.

Idade

De modo a testar as associações entre a idade da criança e a compreensão emocional foi calculado o Coeficiente de Correlação de Pearson (r). Verificou-se uma associação positiva e significativa entre a idade e a Fase Externa ($r(94) = .49, p < .001$), a Fase Mental ($r(98) = .31, p = .002$), e a Fase Reflexiva ($r(94) = .21, p = .047$), assim como com a Compreensão Emocional Global ($r(92) = .48, p < .001$).

Sexo

Utilizou-se o *t-Student*, para amostras independentes (t), de modo a analisar se existiam diferenças em função do sexo. Em nenhuma das fases da compreensão emocional, nem na compreensão global foram encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas (Quadro 1.2.).

Quadro 1.2.

Análise da Compreensão Emocional em Função do Sexo

Compreensão Emocional	$M(DP)$	$M(DP)$	t
	Sexo Feminino	Sexo Masculino	
Fase Externa	2.12 (.79)	1.95 (.82)	.99
Fase Mental	1.75 (.87)	1.67 (.90)	.49
Fase Reflexiva	1.37 (.94)	1.30 (.77)	.39
Global	5.28 (1.80)	4.88 (1.77)	1.07

Nota. $p > .05$

QI Verbal

Nesta amostra as crianças tinham em média um QI verbal de 118.37 ($DP = 13.31$) (min = 81, max = 153), estando dentro dos valores médios de referência para esta faixa etária (mínimo de 45 e máximo de 160).

De seguida testaram-se as relações entre o QI verbal e a compreensão emocional através do cálculo do Coeficiente de Correlação de Pearson (r). Verificam-se associações positivas e significativas entre o QI verbal das crianças e os valores obtidos na Fase Externa ($r(94) = .23, p = .025$) e na Compreensão Emocional Global ($r(92) = .28, p = .008$). Não foram encontradas associações significativas com as Fases Mental ($r(98) = .19, p = .062$) e Reflexiva ($r(94) = .14, p = .182$).

DISCUSSÃO

A compreensão emocional é uma das competências mais relevantes para um desenvolvimento ajustado da criança ao seu contexto, por permitir uma interação adequada e positiva com os outros (Strand et al., 2015). O conhecimento que as crianças em idade pré-escolar têm acerca da natureza, causas e estratégias de regulação das emoções proporciona um envolvimento em comportamentos pró-sociais de ajuda, conforto e partilha com os pares (Ornaghi et al., 2015). É nesta idade que as crianças começam a tomar consciência acerca das experiências emocionais, da existência de emoções com diferentes valências, de vocabulário associado às mesmas e de formas de regulação emocional (Denham, 2007). No entanto, o desenvolvimento desta competência emocional ao longo da infância é gradual, passando as crianças por três fases hierárquicas (Externa, Mental e Reflexiva), cada uma correspondendo a componentes específicas (Pons et al., 2004).

A presente investigação teve como objetivo analisar a compreensão emocional de crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, considerando o modelo de Pons e colaboradores. Nesta amostra, a média da pontuação da Compreensão Emocional Global revelou-se ligeiramente superior à das crianças inglesas de 3 e 5 anos (Pons et al., 2004), assim como à das crianças italianas e alemãs de idade pré-escolar (Molina et al., 2014). A variância da pontuação é semelhante para estas amostras (entre 1 e 8), não tendo nenhuma criança acertado nas nove componentes do TEC, à exceção do grupo dos 5 anos do estudo de Pons e colaboradores (2004).

Relativamente às componentes do TEC, a percentagem de acertos das crianças indicou que o reconhecimento das expressões faciais e a identificação de situações que podem originar emoções (componentes I e II) foram adquiridas nesta idade pré-escolar. No entanto, a componente V Recordações, pertencente à Fase Externa, foi uma das que obteve uma percentagem de acertos mais baixa. De acordo com Pons e colaboradores (2004), entre os 3 e os 6 anos as crianças já demonstram a capacidade de compreender a relação entre as suas lembranças e a emoção, que a intensidade desta diminui com o tempo e que elementos do contexto podem reativar determinadas emoções. Por sua vez, a componente III Desejabilidade obteve uma elevada percentagem de acerto e, embora pertença à Fase Mental, começa a desenvolver-se entre os 3 e os 5 anos (Pons et al., 2004), sugerindo que as crianças em análise têm uma boa compreensão da mesma. A

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

componente VI Regulação também apresentou uma percentagem de acerto superior à do estudo de Pons e colaboradores. Ainda assim, nesta amostra apresenta uma das percentagens mais baixas, indicando que a maioria das crianças não adquiriu competências de regulação com recurso a estratégias cognitivas.

Numa amostra de crianças italianas entre os 4 e os 10 anos, Albanese e colaboradores (2006) verificaram que a componente V Recordações teve uma percentagem de acerto inferior às componentes I Reconhecimento, II Causalidade Externa e III Desejabilidade, tal como os resultados obtidos neste estudo. A diferença no sucesso de algumas componentes face ao modelo hierárquico sugere uma justificação subjacente à cultura portuguesa, sendo um exemplo disso o facto de valorizarmos as regras sociais correspondentes ao que é certo e errado e estarmos mais predispostos a sentirmo-nos culpados (Mesquita & Walker, 2003). Neste sentido, a percentagem de sucesso para a Moralidade (62.2%) levanta a hipótese de que as crianças poderão ter uma melhor compreensão desta componente, associada a processos de socialização. Estas diferenças culturais também foram encontradas em investigações anteriores (e.g., Molina et al., 2014; Tenenbaum et al., 2004). No estudo de Tenenbaum e colaboradores (2004), o facto de as crianças Quéchuas apresentarem uma menor compreensão emocional poderá estar relacionado com o escasso acesso a uma educação formal de qualidade, que é importante no desenvolvimento de competências de compreensão da falsa crença. Estes autores também indicaram que as crianças são deixadas a cargo dos irmãos mais velhos, tendo poucas oportunidades para discutir os seus estados mentais com os adultos e adquirir vocabulário associado às emoções. Nesta cultura, por serem salientes valores como a humildade, os pais tendem a controlar emoções complexas, como o orgulho, o que poderá interferir com a compreensão que as crianças têm das mesmas. Por outro lado, Molina e colaboradores (2014) remetem-nos para a interdependência associada à cultura italiana, na qual os pais são muito responsivos aos momentos de angústia das crianças, participam nas estratégias de regulação emocional das mesmas e organizam as suas rotinas. Os autores acreditam que estas características culturais permitem uma maior exploração dos estados emocionais e uma melhor compreensão emocional das crianças italianas, comparativamente com as alemãs (provenientes de uma cultura individualista).

A análise da média das respostas nas três fases permitiu verificar que no presente estudo as crianças se inserem na Fase Externa, a primeira fase da compreensão

emocional. Confirmou-se, assim, a primeira hipótese de que as crianças têm um desempenho significativamente superior na Fase Externa da compreensão emocional, do que nas Fases Mental e Reflexiva. Estes resultados vão ao encontro dos reportados por outras investigações com crianças nesta faixa etária (e.g., Belacchi & Farina, 2010; Molina et al., 2014; Pons et al., 2004). Ainda que a média no desempenho da Fase Externa tenha sido significativamente superior, a percentagem de acertos das componentes da Fase Mental sugere que algumas crianças possam estar a desenvolver a sua compreensão, o que acontece por volta dos 5/6 anos (Pons & Harris, 2005).

Um segundo objetivo visava analisar variáveis da criança que pudessem contribuir para a compreensão das emoções, nomeadamente, a idade, o sexo e o QI verbal. Tendo em conta que o modelo hierárquico está assente em três fases, adquiridas pela criança à medida que a sua idade aumenta; que alguns autores (e.g., Bosaki & Moore, 2004; Montiroso et al., 2010) verificaram diferenças no desempenho de rapazes e raparigas, relativamente a determinadas componentes da compreensão emocional e a fatores associados à mesma; e que é na idade pré-escolar que as crianças começam a desenvolver o vocabulário associado às emoções, tornou-se pertinente estudar a associação destas variáveis com a compreensão emocional. Assim, no que diz respeito à idade verificou-se que as crianças com idades mais elevadas apresentam um melhor desempenho na Fase Externa, Mental e Reflexiva, assim como, na Compreensão Emocional Global, confirmando a segunda hipótese em estudo. Este resultado é corroborado pela literatura, tendo sido encontrada uma associação positiva entre a idade e o desempenho da criança em diversas tarefas que medem a compreensão emocional (e.g., Denham et al., 2015; Kromm et al., 2015; Sagone & De Caroli, 2014). Sendo esta amostra composta por crianças entre os 3 e os 6 anos, o facto de esta associação também ter sido encontrada com as Fases Mental e Reflexiva sugere, mais uma vez, que algumas crianças possam ter iniciado o desenvolvimento da compreensão de algumas componentes das fases seguintes.

Em relação ao sexo, não foram encontradas diferenças significativas entre as crianças, confirmando-se a terceira hipótese de que as raparigas e os rapazes não diferem na sua capacidade de compreensão emocional, o que vai ao encontro da maioria das investigações até à data (e.g., McElwain et al., 2007; Parker et al., 2013; von Salisch et al., 2013). Nos estudos que encontraram diferenças de sexo, com valores mais elevados a serem apresentados pelas raparigas, no reconhecimento de expressões

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

emocionais com diferentes intensidades (Montirosso et al., 2010) e em tarefas de nomeação e de compreensão de emoções complexas (Bosaki & Moore, 2004), tal poderá dever-se a processos de socialização (Halberstadt & Lozada, 2011) e não à existência de uma capacidade emocional distinta entre ambos os sexos.

No que diz respeito ao QI verbal, os resultados corroboram a quarta hipótese de que as crianças com valores mais elevados desta competência cognitiva apresentam um melhor desempenho na Fase Externa e na Compreensão Emocional Global. Não foi encontrada uma associação significativa entre o QI verbal e as Fases Mental e Reflexiva. Segundo a literatura (e.g., De Stasio et al., 2014; Martins et al., 2016; Morgan et al., 2010; Pons et al., 2003), as competências linguísticas estão associadas à compreensão emocional, uma vez que as emoções podem ser representadas através da linguagem. Como tal, quanto maior a capacidade linguística das crianças, maior a sua capacidade de nomear, representar e compreender as emoções. Os resultados sugerem que a inexistência de uma associação significativa está relacionada com o facto de algumas componentes das Fases Mental e Reflexiva exigirem competências de raciocínio mais abstrato, como a integração de várias fontes de informação, que permitem à criança reconhecer, por exemplo, a diferença entre emoções expressas e emoções experienciadas (componente VII) (De Stasio et al., 2014), ou a compreensão de emoções mistas (componente VIII) (Albanese, De Stasio, Chiacchio, Fiorilli, & Pons, 2010).

A limitação deste estudo, também referida pelos autores do TEC (Pons et al., 2004), está relacionada com a brevidade do instrumento, sendo utilizada apenas uma vinheta para a maioria das componentes, de forma a manter o interesse da criança. No entanto, embora os autores refiram que o desempenho das crianças das suas amostras tem sido semelhante ao de estudos em que se utilizam vários itens para a avaliação das componentes, será necessário de futuro comparar este desempenho quando são utilizadas diferentes vinhetas para avaliar as componentes do TEC. Ainda assim, este instrumento representa uma mais-valia na avaliação da compreensão emocional por incluir todas as componentes deste constructo (Pons et al., 2004).

A investigação portuguesa relativa à compreensão emocional baseia-se, maioritariamente, em amostras de crianças em idade escolar. Assim, a análise do desenvolvimento desta competência numa amostra normativa de crianças em idade pré-escolar constitui-se como uma vantagem deste estudo. No entanto, seria pertinente

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

investigar esta competência numa amostra com idades mais abrangentes, de modo a clarificar possíveis discrepâncias na ordem pela qual surgem as componentes da compreensão emocional em crianças portuguesas. Seria também de interesse investigar variáveis como o estatuto socioeconómico familiar (Pons & Harris, 2005).

Neste estudo foram abordadas algumas variáveis individuais da criança, mas tendo em conta que a compreensão emocional é uma competência que permite a regulação das relações sociais (Harris, 2000) e que é no meio familiar que a criança começa por ter acesso às mesmas, seria importante explorar de que forma a parentalidade está associada a esta competência (e.g., quantidade e qualidade do envolvimento paterno, relação de coparentalidade, relações de vinculação).

ESTUDO 2

**O ENVOLVIMENTO PATERNO EM ATIVIDADES DE CUIDADOS E
SOCIALIZAÇÃO: RELAÇÃO DAS SUAS DIMENSÕES COM A
COMPREENSÃO EMOCIONAL DAS CRIANÇAS**

INTRODUÇÃO

O papel do pai tem vindo a mudar ao longo dos anos devido a transformações sociais, económicas e políticas, que afetaram a vivência da parentalidade em homens e mulheres, e devido a aplicação de leis que promovem o envolvimento paterno, fornecendo ao pai direitos (e.g., guarda partilhada, visitas periódicas à criança) que anteriormente estavam centrados na mãe (Tamis-LeMonda & Cabrera, 2002). As diversas configurações familiares (e.g., famílias monoparentais, hétero e homoparentais) e a entrada da mulher no mercado de trabalho (Lima, Serôdio, & Cruz, 2009) têm contribuído para estas mudanças, sendo Portugal um dos países da União Europeia com maior percentagem de mulheres profissionalmente ativas, estando 48,7% da população feminina empregada (PORDATA, 2016). Estas alterações na sociedade permitiram reestruturar as expectativas que a mãe tem da função paterna, bem como o aumento do conhecimento acerca da influência do homem no bem-estar e desenvolvimento da criança (Wilson & Prior, 2011).

O interesse no pai surgiu em meados do século passado com o estudo da sua importância como modelo de papel de género e com os efeitos que a sua ausência produzia nas crianças, surgindo mais tarde, nos anos 80, a investigação acerca do envolvimento paterno (Lamb, 2010a).

Pleck (1984, citado por Lamb, 2000), ao estudar a evolução da figura masculina, verificou que numa fase inicial o homem era visto como guia moral, cuja responsabilidade era educar a criança e ensinar-lhe princípios e valores. Posteriormente, tornou-se saliente a sua função de suporte económico à família, de modelo de papel (especialmente para os rapazes) e, atualmente, de pai cuidador e afetuoso.

Apesar das várias funções que o pai pode desempenhar na vida da criança, este continua a ser visto maioritariamente como companheiro de brincadeira ou como ajudante da mãe, ficando os cuidados e afetos a cargo da mulher. No entanto, tal não impede que ambos os pais sejam capazes de se envolver em papéis de cuidado, de resposta às necessidades físicas e emocionais das crianças e de suporte económico (Asmussen & Weizel, 2010; Lamb, 2000, 2010a; Wilson & Prior, 2011).

De um modo geral, o envolvimento do pai pode ser medido através da quantidade de tempo passado com a criança, da qualidade da relação e interação e do seu investimento no papel parental. Assim, um pai envolvido realiza atividades de cuidado e

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

lazer com a criança, tem uma relação afetuosa, sensível, encorajadora e de aceitação, exerce controlo e estabelece limites, está atento à criança e fornece-lhe suporte nas suas tarefas (Allen & Daly, 2007). Na literatura são encontrados diferentes modelos que conceptualizam este constructo recorrendo a várias dimensões.

Segundo Lamb e colaboradores (Lamb, 2000; Lamb, Pleck, Charnov, & Levine, 1985), o envolvimento paterno centra-se na quantidade de tempo que o pai despende, podendo ser avaliado em três componentes: interação, disponibilidade e responsabilidade. A primeira refere-se ao contacto direto entre pai-criança, quer nos cuidados à própria, quer noutra tipo de tarefas (e.g., atividades lúdicas ou ajudar com os trabalhos de casa). A disponibilidade está relacionada com a acessibilidade do pai para a participação numa potencial interação, ou seja, o pai deve estar presente e disponível caso a criança deseje iniciar o contacto direto. Por fim, o conceito de responsabilidade está subjacente à organização de recursos necessários aos cuidados da criança (e.g., marcar consultas, contratar uma ama, comprar roupas novas, cozinhar para a criança), não implicando necessariamente a interação direta.

Outros autores procuraram conceptualizar o conceito de envolvimento paterno propondo componentes complementares, tais como o suporte financeiro, o suporte à mãe na prestação de cuidados e educação da criança, o encorajamento e suporte nas tarefas escolares, a disciplina e ensino de responsabilidade (e.g., supervisionar os programas que a criança assiste, estabelecer regras e limites, encorajá-la na realização das suas tarefas), a monitorização (e.g., comparecer aos eventos em que a criança participa, conhecer os seus amigos) (Hawkins et al., 2002); a comunicação e a demonstração de afeto (Schoppe-Sullivan, McBride, & Ho, 2004). Recentemente, Pleck (2010) reviu este constructo, sugerindo dimensões como o envolvimento positivo em atividades com o objetivo de promover o desenvolvimento da criança; os cuidados materiais indiretos (i.e., fornecer bens e serviços à criança); os cuidados sociais indiretos (i.e., fomentar a relação da criança com os pares, comunidade e instituições); e a responsabilidade de processo, que se refere à monitorização e satisfação das necessidades relativas às dimensões anteriores.

Verifica-se, então, que o envolvimento paterno é um constructo que engloba várias dimensões de análise. No entanto, todas as perspetivas têm em comum duas áreas gerais, os cuidados diretos, que envolvem as tarefas que o pai e a criança realizam em conjunto, e os cuidados indiretos, que se referem à participação do pai em contextos que

incluem assuntos relacionados com a criança, sem que ela esteja necessariamente presente (e.g., reuniões escolares, compra de bens).

Caracterização do Envolvimento Paterno

De uma forma geral, o pai envolve-se mais frequentemente em brincadeiras físicas e jogos com as crianças (McMunn, Martin, Kelly, & Sacker, 2015), participando na compra de bens e em eventos com a criança tal como a mãe, embora seja esta quem se responsabiliza pelas restantes atividades, nomeadamente, cuidados físicos, idas ao médico e atividades domésticas (Hossain, Lee, & Martin-Cuellar, 2015). Ainda assim, o pai dedica pelo menos 1h por dia ao envolvimento ativo (e.g., brincar, falar com a criança sobre o dia, partilhar refeições), estando disponível e acessível para satisfazer outras necessidades da criança (Halme, Astedt-Kurki, & Tarkka, 2009). Dados portugueses indicam que, comparativamente com o homem, é a mulher quem realiza maioritariamente as tarefas relacionadas com a criança, nomeadamente ajudá-la com os trabalhos escolares, levá-la à escola e ao médico e participar na rotina da hora de deitar. No entanto, o envolvimento do pai nestas tarefas tende a aumentar quando são partilhadas com a mãe (Aboim, 2010).

Em Portugal, o estudo de Lima, Serôdio e Cruz (2008) acerca da perceção que os homens têm do envolvimento do seu pai permitiu concluir que estes assumiam um papel mais tradicional, caracterizado pelo sustento financeiro e pela orientação moral. Estes tendiam a partilhar menos tarefas com a mãe e a participar menos nas atividades sociais e escolares dos filhos, o que era especialmente saliente nos participantes com mais de 40 anos, ou seja, nascidos antes da década de 1970.

O efeito transgeracional do envolvimento fornecido pelo pai torna-se evidente quando os homens que caracterizam o seu próprio pai como sendo mais apoiante e estimulante, implicado nas tarefas domésticas e menos punitivo, despendem mais tempo a interagir com os seus filhos e estão mais disponíveis para os mesmos. Por outro lado, os homens estão menos envolvidos com os filhos quando consideram que o seu próprio pai não participava nas tarefas domésticas (Lima et al., 2009).

Nas amostras portuguesas, o envolvimento paterno segue um padrão consistente, verificando-se que o pai participa maioritariamente em atividades lúdicas, seguindo-se os cuidados à criança e, por fim, a disciplina (Novo & Prada, 2015). Monteiro e colaboradores (Monteiro, Veríssimo, Santos, & Vaughn, 2008; Monteiro, Fernandes et

al., 2010; Pimenta, Veríssimo, Monteiro, & Pessoa e Costa, 2010; Torres, Veríssimo, Monteiro, Ribeiro, & Santos, 2014; Torres, Veríssimo, Monteiro, Santos, & Pessoa e Costa, 2013) encontraram os mesmos resultados, estando o pai mais envolvido em dimensões de brincadeira (i.e., atividades de brincadeira denominada mais tranquila/mediada por objetos e outras mais físicas) e atividades de lazer no exterior (i.e., atividades realizadas com a criança fora do ambiente doméstico), comparativamente com as tarefas de cuidados diretos (i.e., tarefas que exigem o contacto e a interação direta com a criança) e indiretos e organização do dia-a-dia da criança (i.e., tarefas correspondentes à organização de recursos necessários à criança), que ficam ao cuidado da mãe. Esta evidencia-se como a cuidadora principal, assumindo o pai um papel de suporte, embora ambos partilhem as tarefas relacionadas com a brincadeira, o lazer no exterior e o ensino/disciplina (i.e., ensino de competências e regras à criança). Ainda assim, a participação do pai nos cuidados diretos é maior quando este não trabalha ou a mãe está empregada (Novo & Prada, 2015; Torres et al., 2014), verificando-se que quanto maior a carga horária da mãe mais envolvido o pai está nos cuidados indiretos, ensino/disciplina e lazer (Pimenta, et al., 2010). Monteiro, Fernandes e colaboradores (2010) encontraram diferenças apenas nos cuidados indiretos, que eram maioritariamente fornecidos pela mãe, enquanto as tarefas das restantes dimensões eram partilhadas por ambos.

Apesar do menor envolvimento em rotinas que requerem a sua presença física (e.g., almoço, regresso da escola), devido à incompatibilidade destas com o horário laboral, o pai considera-se disponível e acessível para satisfazer as necessidades da criança no dia-a-dia (Simões, Leal, & Maroco, 2010).

Tendo em conta a perceção do pai relativamente ao seu próprio envolvimento, Pimenta e colaboradores (2010) distinguiram três formas de envolvimento paterno. No envolvimento intermédio, característico das amostras portuguesas, a mãe participa maioritariamente nas tarefas de cuidados diretos e indiretos, sendo as áreas de ensino/disciplina, brincadeira e lazer no exterior partilhadas com o pai. No envolvimento ativo a mãe assume uma maior responsabilidade pelos cuidados indiretos e o pai pela brincadeira e cuidados diretos, partilhando ambos as tarefas de ensino/disciplina e lazer no exterior. Por fim, o envolvimento tradicional é caracterizado por uma menor participação do pai em todas as áreas, principalmente nos cuidados

diretos e indiretos, embora os domínios do ensino/disciplina e brincadeira se aproximem da partilha com a mãe.

Do ponto de vista das crianças, e de um modo geral, a mãe tende a ser o elemento com mais responsabilidade nas tarefas diárias. No entanto, consideram que tanto a mãe como o pai assumem uma maior responsabilidade em áreas de cuidado e interesse pelo seu quotidiano, prestando-lhes apoio emocional e estimulando-as. Acrescentam que o pai toma muito menos responsabilidade que a mãe em assuntos relacionados com a escola (Lima, Serôdio, & Cruz, 2011).

Assim, o papel do pai é caracterizado pela transição do envolvimento tradicional no sentido de um envolvimento mais ativo, passando o homem a desempenhar tarefas que inicialmente estavam direcionadas para a mãe. Apesar de ambos os pais serem capazes de cuidar de igual forma da criança, é mais saliente o papel do pai como companheiro de brincadeira, contexto em que se encontra mais à vontade para fornecer suporte afetivo, estimulação cognitiva e competências sociais à criança (Monteiro, Veríssimo, Santos et al., 2008).

Fatores Associados ao Envolvimento Paterno

Na literatura verifica-se que a interação pai-criança, a quantidade de tempo disponibilizada pelo pai e as responsabilidades assumidas estão associadas a variáveis socioeconómicas (e.g., Jones & Mosher, 2013; Palkovitz, 2002), a características do pai (e.g., Asmussen & Weizel, 2010; Lamb & Tamis-LeMonda, 2004) e da criança (e.g., Lamb, 2000; Lamb & Tamis-LeMonda, 2004), a fatores do microsistema familiar (e.g., Asmussen & Weizel, 2010; Carlson & McLanahan, 2002) e do macrosistema em que as famílias se inserem (e.g., Fitzpatrick, 2011; Kwok & Li, 2015; Halme et al., 2009).

A idade do pai está associada ao seu envolvimento, no sentido em que quanto mais elevada a sua idade, menor a sua participação em tarefas de cuidados indiretos e de ensino/disciplina (Jones & Mosher, 2013; Monteiro, Fernandes et al., 2010). Novo e Prada (2015) encontraram evidências de que os pais entre os 31 e os 40 anos estão mais envolvidos em atividades de cuidados (e.g., dar banho e vestir, levar a uma festa de anos), atividades lúdicas (e.g., ler para a criança) e estabelecem mais limites ao comportamento da criança, do que os pais com idade superior a 40 anos. Verifica-se, ainda, que a idade do pai está positivamente associada à importância que o próprio

atribui ao seu papel no desenvolvimento da criança (Monteiro, Torres, Veríssimo, Pessoa e Costa, & Freitas, 2015).

Relativamente às habilitações literárias, os homens com menor instrução são pais menos envolvidos (Jones & Mosher, 2013), comparativamente com aqueles que têm mais anos de escolaridade (England & Srivastava, 2013; Murshid, 2016). Estes participam maioritariamente em cuidados indiretos de organização e planeamento do dia-a-dia da criança (Monteiro, Fernandes et al., 2010; Torres et al., 2014) e estão mais envolvidos em atividades de brincadeira e lazer (Monteiro, Veríssimo et al., 2010; Monteiro, Veríssimo, Santos et al., 2008), por exemplo, a leitura, e na disciplina e em tarefas de higiene (Novo & Prada, 2015; Torres et al., 2013). Pais com habilitações literárias mais elevadas são mais sensíveis às necessidades dos filhos, demonstram um maior respeito e afeto pela criança (Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera, & Lamb, 2004), fornecem mais suporte emocional e procuram aumentar as competências da mesma, talvez por estarem mais motivados para a parentalidade e por terem um maior conhecimento sobre o desenvolvimento da criança (Cabrera, Shannon, & Tamis-LeMonda, 2007). Estes autores (Cabrera et al., 2007; Tamis-LeMonda et al., 2004) também encontraram evidências de que o estatuto socioeconómico está relacionado com o envolvimento paterno, sendo que quanto maior for o rendimento familiar, maior é o suporte fornecido à criança e maior é a sua estimulação cognitiva por parte do pai.

As características da criança são fatores importantes associados ao envolvimento. Torres e colaboradores (2013, 2014) verificaram que a participação do pai nos cuidados indiretos e em momentos de brincadeira está positivamente associada à idade da criança, ou seja, quanto mais crescidos são os filhos, maior a probabilidade do pai se envolver em tarefas de organização de rotinas e jogos ou outras atividades lúdicas. Bailey (1994), num estudo longitudinal com crianças de 5 anos, constatou que o envolvimento paterno em atividades sociais (i.e., brincadeira) se manteve estável até esta idade, enquanto o envolvimento em tarefas de cuidados estava positivamente associado à idade da criança. Monteiro e colaboradores (Monteiro, Fernandes et al., 2010; Monteiro, Veríssimo et al., 2010) não encontraram uma relação entre a idade da criança e a participação do pai nos domínios do envolvimento.

Relativamente ao sexo da criança, diversos autores (e.g., Bailey, 1994; Keizer et al., 2014; Monteiro, Veríssimo, Santos et al., 2008; Torres et al., 2014) não encontram diferenças em função desta variável, enquanto outros sugerem que o pai está mais

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

envolvido com os rapazes, assumindo maior responsabilidade pelas tarefas de socialização e privilegiando a interação com os mesmos (Lima, 2008). Assim, o pai participa em mais tarefas de cuidados diretos e atividades lúdicas (e.g., brincadeiras físicas, passear no parque) com os rapazes do que com as raparigas (McMunn et al., 2015; Monteiro, Fernandes et al., 2010). Por outro lado, as atividades de caráter artístico, como a pintura e a plasticina (McMunn et al., 2015), e a leitura de histórias (Novo & Prada, 2015) são realizadas mais frequentemente com as raparigas. Lima e colaboradores (2011) não encontraram diferenças de sexo relativamente à percepção que as crianças tinham da responsabilidade do pai nas áreas de apoio emocional, estimulação e envolvimento em atividades escolares. No entanto, as raparigas reportaram que o pai assumia uma maior responsabilidade nos cuidados e interesse pelas atividades do quotidiano, enquanto para os rapazes era mais saliente o envolvimento do pai na autoridade, disciplina e supervisão.

O número de filhos também pode estar relacionado com o envolvimento do pai, sendo este mais participativo nas atividades lúdicas quando tem apenas um filho (Novo & Prada, 2015). O pai exerce mais disciplina e outras tarefas relacionadas com o estabelecimento de limites quando tem dois filhos (Simões et al., 2010) e assume menor responsabilidade pelos cuidados, suporte, atividades escolares e de supervisão e disciplina quando as crianças têm dois ou mais irmãos (Lima et al., 2011). No entanto, Bailey (1994) e Monteiro, Fernandes e colaboradores (2010) não encontraram evidências de que a existência de irmãos estivesse associada ao envolvimento do pai.

Importância do Pai no Desenvolvimento Socioemocional da Criança

As interações de ambos os pais com a criança são complementares e igualmente estimulantes, afetivas e responsivas. A mãe recorre a um estilo de interação menos energético, mais verbal, mediado por objetos e intelectualmente estimulante, expressando mais afetos físicos e emoções positivas à criança. Por sua vez, o pai envolve-se em momentos de interação mais prazerosos, tanto para ele como para a criança, preferindo brincadeiras mais físicas e sociais (e.g., fazer uma festa de chá ou fingir uma ida ao cabeleireiro). Tais interações são mais duradouras e incluem apreciações positivas à criança, como o elogio (Clarke-Stewart, 1978; Lamb, 2010b; MacDonald & Parke, 1986). Também se verificam diferenças ao nível da linguagem utilizada pelo pai, sendo mais exigente para a criança por utilizar palavras menos

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

frequentes, enquanto a mãe tende a utilizar palavras mais comuns e de forma mais repetitiva (Lamb, 2010b; Ratner, 1988).

Paquette (2004) refere que o pai desempenha um papel relevante no desenvolvimento da criança, na sua autonomia e abertura ao mundo exterior, encorajando-a a tomar riscos e a desenvolver capacidades de resolução de conflitos. Desta forma, o envolvimento paterno tem efeitos positivos a nível social, comportamental, cognitivo e emocional (Betawi, Jbbar, Jabery, Zaza, & Al-Shboul, 2014; Sarkadi et al., 2008).

De um modo geral, a participação do pai nos domínios do ensino/disciplina permite à criança o aumento do conhecimento sobre regras sociais e formas de resolução de conflitos com outras crianças (Torres et al., 2013), diminuindo a sua probabilidade de se retirar da relação (Levant, Richmond, Cruickshank, Rankin, & Rummel, 2014). Verifica-se, ainda, que as crianças que têm um pai quantitativamente mais envolvido, por exemplo, em interações diretas, que está mais disponível para as mesmas e que monitoriza as atividades, apresentam menos problemas de comportamento internalizante e externalizante (Bernard, Whitson, & Kaufman, 2015; Tautolo et al., 2015) e de défice de atenção (Keizer, Lucassen, Jaddoe, & Tiemeier, 2014). Ao nível cognitivo, um envolvimento paterno de maior qualidade está associado ao melhor desempenho académico (Allen & Daly, 2007) e ao maior desenvolvimento das funções executivas, como a memória ou a linguagem, quando o pai permite à criança participar ativamente nas atividades, aceita as suas sugestões e fornece suporte à sua autonomia (Meuwissen & Carlson, 2015).

Um maior envolvimento paterno apresenta associações com o desenvolvimento emocional da criança, sendo esta mais empática (Palkovitz, 2002) e tendo uma melhor capacidade de autorregulação (Allen & Daly, 2007; Harris, 2010; Van EE et al., 2013; Vogel, Bradley, Raikes, Boller, & Shears, 2006). Verifica-se também uma menor probabilidade da criança desenvolver problemas de ansiedade ou depressão quando o pai participa nas suas rotinas (Levant et al., 2014), especialmente nas interações diretas com rapazes (Keizer et al., 2014). O estudo de Monteiro e colaboradores (Monteiro, Veríssimo, Santos et al., 2008) sugere, ainda, que o envolvimento do pai em tarefas de cuidados facilita a comunicação com a criança, possibilitando uma interação emocionalmente positiva entre ambos.

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

O contexto de brincadeira que o pai proporciona à criança permite-lhe aprender competências de gestão das emoções mais intensas e de redução dos comportamentos agressivos, contribuindo para o desenvolvimento de competências pró-sociais e para a sua aceitação pelos pares (Wilson & Prior, 2011). Tal interação possibilita à criança a prática de respostas adequadas às relações sociais de elevada estimulação e desafio, aumentando a sua autoconfiança em situações pouco familiares e encorajando a tomada de risco apropriado (Stevenson, 2014). A partir destas atividades as crianças aprendem a ler as pistas emocionais dos pares e a enviar mensagens emocionais claras, facilitando a sua compreensão emocional (Parke et al., 2002, 2004).

No presente estudo focamo-nos nesta competência emocional específica, que implica a capacidade de identificar e responder às expressões faciais associadas aos estados emocionais; o conhecimento das causas e consequências das emoções; a capacidade de rotular expressões emocionais (verbais e não verbais); de utilizar linguagem específica para descrever as experiências emocionais; o reconhecimento de que estas diferem de pessoa para pessoa e que duas emoções podem coexistir simultaneamente; o conhecimento de estratégias de regulação emocional (Denham, 1998d; Denham et al., 2003); a identificação de situações comuns que induzem uma emoção; e a perceção de que as pessoas têm crenças, intenções e ideias próprias (Saarni, 1999).

Harris e colaboradores (Harris, 2008; Pons et al., 2004) propuseram um modelo para o desenvolvimento da compreensão das emoções que inclui nove componentes divididas em três fases com níveis de complexidade crescente. A primeira fase, Externa, surge até aos 5 anos e está relacionada com os aspetos externos da emoção, as causas situacionais, a expressão da emoção e os acontecimentos ou objetos que suscitam a mesma, integra as componentes I Reconhecimento, II Causalidade Externa e V Recordações. Segue-se a Fase Mental, que se desenvolve até aos 7 anos e caracteriza-se pela compreensão da relação entre as emoções e as crenças e os desejos e pela distinção entre a emoção sentida e expressa, inclui as componentes III Desejabilidade, IV Crença e VII Dissimulação. Por último, surge a Fase Reflexiva, entre os 9 e os 11 anos, na qual as crianças adquirem a capacidade de pensar sobre uma situação a partir de diferentes pontos de vista, identificar as emoções subjacentes e regular as emoções através de estratégias cognitivas, sendo constituída pelas componentes VI Regulação, VIII Emoções Mistas e IX Moralidade. Estes autores construíram o Teste de Compreensão

das Emoções (*Test of Emotion Comprehension*, TEC), que permite avaliar a capacidade de compreensão emocional a partir das componentes descritas.

A compreensão emocional é influenciada pela comunicação da criança com outras pessoas (Labunskaya, 2014) e está relacionada com diferenças culturais (Molina et al., 2014; Tenenbaum et al., 2004). Beck e colaboradores (2012) encontraram também uma relação entre o desenvolvimento do vocabulário e a compreensão das emoções em crianças de idade escolar, em particular do reconhecimento da expressão facial e da compreensão das emoções mistas. Desta forma, as crianças com idades mais elevadas têm uma maior compreensão emocional, pela sua maior facilidade em identificar o significado de termos emocionais mais complexos (Ornaghi & Grazzani, 2013). A competência verbal permite à criança questionar sobre as suas emoções e as dos outros, compreender as respostas que são fornecidas e descrever aquilo que sente (Denham, 2007). Quando esta competência se encontra comprometida, as crianças apresentam dificuldades no reconhecimento de emoções subjacentes aos acontecimentos (Spackman et al., 2006).

A compreensão das emoções contribui para uma série de *outcomes* positivos na vida da criança, nomeadamente a regulação das relações sociais, interações mais positivas (Harris, 2000), sensíveis e pró-sociais (Ornaghi et al., 2015) e a diminuição da probabilidade da criança ser rejeitada pelos pares (Denham, 1997). Sendo esta uma competência relevante para o ajustamento social da criança, torna-se pertinente compreender a sua relação com o envolvimento paterno, uma vez que a área emocional mais investigada é a da regulação emocional (e.g., Allen & Daly, 2007; Harris, 2010; Roggman, Boyce, Cook, Christiansen, & Jones, 2007; Vogel et al., 2006).

Objetivos

Com base na revisão de literatura, os objetivos deste estudo foram:

a) Analisar o envolvimento paterno, em famílias nucleares portuguesas, nomeadamente nas atividades de cuidados e de socialização. Foram analisadas associações com as variáveis sociodemográficas: habilitações literárias e idade do pai e da mãe, número de horas que o pai e a mãe trabalham e rendimento familiar. Testaram-se, ainda, associações com a idade da criança e diferenças em função do sexo e da existência de irmãos para as dimensões do envolvimento;

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

b) Analisar as associações entre o envolvimento paterno nas atividades de cuidados e de socialização e a compreensão emocional, controlando-se o QI verbal das crianças, de modo a compreender os contributos do envolvimento do pai nesta competência emocional.

Assim, esperava-se que:

(1) O pai partilhasse a realização das atividades de socialização (Ensino/Disciplina e Brincadeira) com a mãe, e que participasse menos nas atividades de cuidados (Diretos e Indiretos) comparativamente à mãe.

(2) Quanto mais elevadas as habilitações literárias do pai, maior seria o seu envolvimento nas atividades de Cuidados Indiretos e Brincadeira.

(3) Quanto mais elevada a idade da criança, maior seria o envolvimento do pai nas atividades de Cuidados Indiretos e da Brincadeira.

(4) Um maior envolvimento paterno na Brincadeira se encontrasse associado com valores mais elevados da compreensão emocional, nomeadamente, na Fase Externa.

MÉTODO

Participantes

Participaram nesta investigação 56 famílias nucleares portuguesas¹. As mães tinham idades compreendidas entre os 21 e os 45 anos ($M = 37.09$, $DP = 4.67$) e os pais entre os 22 e os 61 anos ($M = 38.24$, $DP = 5.43$). As habilitações literárias das mães variavam entre os 6 e os 23 anos de escolaridade ($M = 16.27$, $DP = 2.53$), e as dos pais entre os 6 e os 21 anos de escolaridade ($M = 15.31$, $DP = 3.26$). As mães e os pais trabalhavam em média 37.86 e 40.42 horas semanais ($DP = 5.23$ e $DP = 5.72$), respetivamente. As crianças tinham idades compreendidas entre os 38.3 e 76.7 meses ($M = 58.03$, $DP = 10.46$), sendo 27 do sexo feminino e 29 do masculino. Trinta e sete tinham irmãos. A idade média de entrada para a creche foi de 13.94 meses ($DP = 10.70$), passando as crianças uma média 8.52 horas ($DP = 1.10$) por dia na escola. O rendimento mensal das famílias variava entre os 200 e os 9000 euros ($M = 2502.63$, $DP = 1523.06$). As famílias foram recrutadas a partir de escolas particulares pertencentes aos concelhos de Amadora, Cascais, Lisboa, Moita e Torres Novas. Trata-se de uma amostra por conveniência.

Instrumentos

Ficha de Dados Sociodemográficos.

Permite obter a informação sociodemográfica da família (e.g., sexo e idade da criança, idade e habilitações literárias dos pais) (Veríssimo, s.d.).

Envolvimento Parental: Atividades de Cuidados e Socialização.

O questionário Envolvimento Parental: Atividades de Cuidados e Socialização (Monteiro, Veríssimo, & Pessoa e Costa, 2008) é constituído por 26 itens que avaliam a organização e a realização de tarefas do dia-a-dia relacionadas com a criança, numa perspetiva relativa (envolvimento do pai face ao da mãe). Os itens estão organizados em cinco dimensões: (1) Cuidados Diretos, relacionada com as tarefas de cuidados à criança e que implicam contacto e interação com a mesma (e.g., “quem alimenta a

¹ A presente amostra inclui alguns participantes do estudo anterior. No entanto, não é uma sub-amostra do estudo 1.

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

criança?”); (2) Cuidados Indiretos, remete para tarefas de organização/planeamento das necessidades e rotinas da criança, não implicando necessariamente interação (e.g., “quem compra roupas à criança?”); (3) Ensino/Disciplina, relacionada com o ensino de competências e estabelecimento/cumprimento de regras (e.g., “quem ensina à criança novas competências?”); (4) Brincadeira, remete para diferentes atividades de brincadeira denominada mais tranquila/mediada por objetos e outras mais físicas (e.g., “quem faz jogos físicos com a criança: futebol e lutas?”); e (5) Lazer no exterior, referente a atividades realizadas com a criança fora do ambiente doméstico (e.g., “quem leva a criança ao parque?”). As respostas são dadas numa escala de *Likert* de 5 pontos (1 “sempre a mãe”; 2 “quase sempre a mãe”; 3 “tanto a mãe como o pai”; 4 “quase sempre o pai”; e 5 “sempre o pai”), na qual pontuações mais elevadas se traduzem num maior envolvimento do pai.

Os autores obtiveram valores de consistência interna aceitáveis para cada uma das dimensões (entre $\alpha = .71$ e $\alpha = .80$ para a mãe e para o pai $\alpha = .69$ e $\alpha = .77$). Neste estudo, as dimensões Cuidados Diretos ($\alpha = .73$), Cuidados Indiretos ($\alpha = .73$), Ensino/Disciplina ($\alpha = .81$) e Brincadeira ($\alpha = .65$) descritas pela mãe, atingiram valores aceitáveis de consistência interna. A dimensão Lazer no Exterior dado o $\alpha = .59$ foi excluída das análises posteriores.

Teste da Compreensão das Emoções.

O *Test of Emotion Comprehension* (TEC; Pons et al., 2004) avalia a compreensão das emoções, em crianças com idades entre os 3 e 11 anos. Neste estudo foi utilizada a versão traduzida para português por Dâmaso e colaboradores (2011), embora o TEC tenha sido anteriormente traduzido para a Língua Portuguesa por Roazzi e colegas (2008).

As nove componentes das emoções avaliadas são: (1) reconhecimento da emoção com base na expressão facial apresentada; (2) causalidade externa, avalia a compreensão que as crianças têm das causas externas das emoções; (3) desejabilidade, avalia a capacidade da criança em compreender que uma mesma situação pode gerar emoções distintas em pessoas diferentes; (4) crença, a criança deve atribuir uma emoção ao protagonista que detém uma falsa crença; (5) recordações, avalia o efeito das recordações na compreensão da emoção; (6) regulação, avalia a capacidade da criança em regular as suas emoções; (7) dissimulação, avalia a capacidade da criança em

compreender que a expressão de um estado emocional pode não corresponder à emoção que é realmente sentida; (8) emoções mistas, avalia a capacidade da criança em compreender que uma pessoa pode sentir várias emoções perante uma mesma situação; e (9) moralidade, avalia a compreensão da emoção que resulta da prática de uma ação moralmente repreensível. A cotação do TEC varia entre 0 pontos (a criança não acerta em nenhuma das componentes) e 9 pontos (a criança acerta em todas as componentes) e o instrumento evidencia boas propriedades psicométricas, sendo a escala válida (índice de consistência de $I = .676$ e coeficiente de reprodutibilidade $R = .904$) (Pons et al., 2004).

Escala de Inteligência de Weschler para a idade pré-escolar e primária – Edição Revista.

A Escala de Inteligência de Weschler para a idade pré-escolar e primária (WPPSI-R; Weschler, 1989; Seabra-Santos, & Ferreira, 2003) é um instrumento adaptado à população portuguesa que permite avaliar o funcionamento intelectual de crianças entre os 3 e os 6 anos/6 meses e inclui 12 testes divididos em duas subescalas: a de realização ou perceptivo-motora e a verbal.

Foi apenas utilizada a subescala verbal que integra os seguintes testes: (a) informação, a criança deverá demonstrar conhecimentos acerca de factos ou objetos do seu meio; (b) compreensão, a criança deverá expressar oralmente a sua compreensão face a determinados acontecimentos; (c) aritmética, a criança deverá demonstrar a sua compreensão de conceitos quantitativos básicos; (d) vocabulário, a criança deverá identificar verbalmente as figuras apresentadas e explicar oralmente o significado de determinadas palavras; e (e) semelhanças, a criança deverá demonstrar a sua compreensão relativamente ao conceito de semelhança.

A cotação varia entre 0 (resposta errada) e 1 (resposta correta) para os testes de informação, aritmética e semelhanças, e entre 0 e 2 (dependendo da qualidade de formulação da resposta) para os de compreensão, vocabulário e alguns itens das semelhanças. No total é possível obter 153 pontos para a escala do QI verbal.

A WPPSI-R tem elevada consistência interna, apresentando a escala de QI verbal um coeficiente de $\alpha = .94$ (Seabra-Santos & Ferreira, 2003).

Procedimento

A presente investigação insere-se no projeto *Dad's Involvement: Is it just "cool and trendy" or does it really matter?*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Lúgia Monteiro e aprovado pela Comissão de Ética do ISCTE-IUL, cujo objetivo é analisar o papel do pai no contexto familiar e o seu impacto no desenvolvimento socioemocional das crianças.

As escolas foram contactadas primeiro por via telefónica e posteriormente presencialmente, tendo sido entregue uma carta de apresentação do projeto e explicados os objetivos e procedimentos da investigação. Após a obtenção da autorização por parte da direção das escolas, foi pedido às educadoras que entregassem a carta de apresentação do projeto e o respetivo consentimento informado aos pais, para ser devolvido em envelope fechado.

A recolha dos dados das famílias que aceitaram participar na investigação decorreu entre 2015 e 2016. A Ficha dos Dados Sociodemográficos e o questionário de Envolvimento Parental: Atividades de Cuidados e Socialização foram respondidos pelas mães, tendo sido devolvidos em envelope fechado às educadoras das crianças, e posteriormente recolhidos junto destas por um assistente de investigação.

O TEC e a WPPSI-R, após treino de aplicação por parte de um estudante de PhD com formação na área, foram aplicados individualmente às crianças, numa sala disponibilizada pelas escolas. A aplicação decorreu em 2 sessões, em que a metade dos participantes foi aplicada primeiro a WPPSI-R e depois o TEC e a outra metade o inverso, controlando-se assim potenciais efeitos de ordem.

O TEC é constituído por dois cadernos (um para as raparigas e outro para os rapazes) que incluem um conjunto de vinhetas, sendo apresentado um cenário e lida uma história acerca do protagonista, cuja face foi propositadamente deixada em branco. As situações devem ser descritas de forma emocionalmente neutra, eliminando pistas verbais e não-verbais e evitando influenciar a resposta da criança. Após ouvir a história é pedido à criança que faça uma atribuição emocional ao protagonista através de uma resposta não-verbal, i.e., deve apontar para uma das quatro faces que lhe são apresentadas, sendo que as alternativas variam entre quatro emoções básicas (“feliz”, “triste”, “assustado” e “zangado”) e uma expressão neutra (“bem-disposto”). O tempo de aplicação do instrumento é aproximadamente 15 minutos.

Durante a realização da WPPSI-R a criança deverá responder oralmente ou apontando para a resposta correta constante no caderno de estímulos. No primeiro item

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

de cada prova, se a criança errar deve ser fornecida a resposta adequada. A administração de cada sub-teste termina quando a criança atinge um determinado número de respostas erradas consecutivas. O tempo de aplicação da WPPSI-R é aproximadamente 20 minutos.

A análise quantitativa dos dados recolhidos foi realizada com recurso ao programa informático *IBM SPSS Statistics 20.0* para *Windows*, após a introdução dos mesmos numa base de dados.

RESULTADOS

Envolvimento Paterno na Perspetiva da Mãe

Os valores mais elevados na escala representam uma maior participação do pai, indicando o 3 a partilha entre os progenitores. As médias e *DP* das dimensões do envolvimento são apresentadas no Quadro 2.1. Estas médias foram comparadas com o valor teórico de “*Envolvimento partilhado igualmente*” (valor 3) utilizando *one-sample t-test (t)*. Verificou-se uma participação paterna significativamente inferior, à participação igualitária, nas dimensões dos Cuidados Diretos e Indiretos, assim como, no Ensino/Disciplina. Na dimensão Brincadeira verificou-se o envolvimento igualitário de ambos os pais (Quadro 2.1).

Quadro 2.1.

Médias, Desvios Padrão e Valor do Teste t-Student para a Diferença do Ponto Médio da Escala (3) para as Dimensões do Envolvimento Paterno

Dimensões do Envolvimento Paterno	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>
Cuidados Diretos	2.58	.52	-6.06**
Cuidados Indiretos	2.35	.49	-9.89**
Ensino/Disciplina	2.83	.39	-3.31**
Brincadeira	3.01	.43	.25

Nota. ** $p < .01$

Variáveis Sociodemográficas

Para a análise da relação entre as dimensões do envolvimento paterno e as variáveis sociodemográficas calculou-se o Coeficiente de Correlação de Pearson (*r*), tendo sido encontrada uma correlação positiva e significativa entre as habilitações literárias de ambos os pais e a participação do pai nos Cuidados Diretos, Cuidados Indiretos e no Ensino/Disciplina, assim como uma correlação positiva e significativa entre as habilitações literárias da mãe e a participação do pai na Brincadeira. Ou seja, quanto mais elevadas são as habilitações literárias do pai e da mãe, maior é o envolvimento do pai nas dimensões Cuidados Diretos, Cuidados Indiretos e no Ensino/Disciplina. Por sua vez, quanto mais elevadas são as habilitações literárias da mãe, maior é o envolvimento paterno na dimensão Brincadeira.

Verificou-se, ainda, que as idades da mãe e do pai estavam positivamente associadas ao envolvimento paterno na dimensão dos Cuidados Indiretos, i.e., quanto

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

mais elevada a idade de ambos os pais maior é o envolvimento paterno em tarefas de Cuidados Indiretos (Quadro 2.2.).

Quadro 2.2.

Correlação do Coeficiente de Pearson entre as Dimensões do Envolvimento Paterno e as Variáveis Sociodemográficas

Variáveis Sociodemográficas	Cuidados Diretos	Cuidados Indiretos	Ensino/ Disciplina	Brincadeira
Habilitações Literárias do Pai	.38**	.37**	.33*	.18
Habilitações Literárias da Mãe	.30*	.32*	.36**	.29*
Idade do Pai	-.15	.28*	.19	.13
Idade da Mãe	-.01	.27*	.17	.20
Nº Horas Trabalho do Pai	.01	-.23	.07	.11
Nº Horas Trabalho da Mãe	.15	.07	.07	.12
Rendimento Familiar	.08	.08	.13	-.16
Idade da Criança	-.14	.07	.01	.09

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$

De seguida, recorreu-se a um teste *t-Student*, para amostras independentes (*t*), de modo a analisar o envolvimento paterno em função do sexo da criança e da existência de irmãos.

Relativamente, ao sexo das crianças e para as dimensões de Cuidados, não foram encontradas diferenças significativas entre raparigas ($M = 2.56$, $DP = .59$) e rapazes ($M = 2.59$, $DP = .46$) nos Cuidados Diretos, $t_{(54)} = -.27$, $p = .792$; e entre raparigas ($M = 2.26$, $DP = .58$) e rapazes ($M = 2.42$, $DP = .39$) na dimensão Cuidados Indiretos, $t_{(54)} = -1.21$, $p = .232$. Para as dimensões da Socialização não se verificaram diferenças entre raparigas ($M = 2.74$, $DP = .49$) e rapazes ($M = 2.91$, $DP = .24$) na dimensão Ensino/ Disciplina, $t_{(54)} = -1.66$, $p = .103$; e entre raparigas ($M = 2.97$, $DP = .51$) e rapazes ($M = 3.06$, $DP = .35$) na dimensão Brincadeira, $t_{(54)} = -.73$, $p = .471$. Tal significa um envolvimento semelhante com crianças de ambos os sexos, por parte do pai.

Não foram, ainda, encontradas diferenças em função da existência de irmãos, verificando-se que nas dimensões de Cuidados o pai estava tão envolvido com crianças filhas únicas ($M = 2.49$, $DP = .52$) como com crianças com irmãos ($M = 2.62$, $DP = .53$) na dimensão Cuidados Diretos, $t_{(54)} = .82$, $p = .417$; e com filhos únicos ($M = 2.40$, $DP = .46$) e crianças com irmãos ($M = 2.32$, $DP = .52$) na dimensão Cuidados Indiretos, $t_{(54)} = -.56$, $p = .580$. Nas dimensões de Socialização, o pai encontrava-se igualmente

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

envolvido com filhos únicos ($M = 2.77$, $DP = .47$) e crianças com irmãos ($M = 2.86$, $DP = .34$) na dimensão Ensino/Disciplina, $t_{(54)} = .83$, $p = .411$; e com filhos únicos ($M = 2.97$, $DP = .45$) e crianças com irmãos ($M = 3.04$, $DP = .43$) na dimensão Brincadeira, $t_{(54)} = .56$, $p = .576$.

Compreensão Emocional

Verificou-se que a média do nível global de compreensão emocional era de 5.15 ($DP = 1.81$), variando a pontuação dos participantes entre 1 e 8. No Quadro 2.3. são apresentadas as percentagens de respostas corretas, as médias e desvios-padrão em cada componente.

Quadro 2.3.

Descrição das Frequências do TEC (Respostas Corretas para cada Componente)

Fases	Componentes	N Total	N Respostas Corretas	Percentagem (%)	M (DP)
Externa	I Reconhecimento	54	51	94.4	.94 (.23)
	II Causalidade Externa	56	41	73.2	.73 (.45)
	V Recordações	56	23	41.1	.41 (.50)
Mental	III Desejabilidade	56	44	78.6	.79 (.41)
	IV Crença	56	26	46.4	.46 (.50)
	VII Dissimulação	56	29	51.8	.52 (.50)
Reflexiva	VI Regulação	54	26	48.1	.48 (.50)
	VIII Emoções Mistas	56	13	23.2	.23 (.43)
	IX Moralidade	56	35	62.5	.63 (.49)

Verificou-se que as crianças obtiveram uma percentagem de acertos mais elevada para as componentes I Reconhecimento e II Causalidade Externa (ambas da Fase Externa) e III Desejabilidade (Fase Mental). Os sujeitos apresentaram uma menor percentagem de acertos nas componentes V Recordações (Fase Externa), IV Crença (Fase Mental) e VIII Emoções Mistas (Fase Reflexiva).

Relativamente às fases hierárquicas do TEC (cujas respostas variam entre 0 e 3), e com base no teste *t-Student*, para amostras emparelhadas (*t*), verificou-se que o desempenho na Fase Externa ($M = 2.07$, $DP = .84$) foi significativamente superior ao da Fase Mental ($M = 1.77$, $DP = .81$), $t_{(53)} = 2.18$, $p = .034$, e da Fase Reflexiva ($M = 1.33$, $DP = .87$), $t_{(52)} = 5.51$, $p < .001$. Por sua vez, o desempenho na Fase Mental foi superior ao da Fase Reflexiva, $t_{(53)} = 2.91$, $p = .005$.

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

Relativamente ao QI Verbal, as crianças apresentavam em média um valor de 120.32 ($DP = 13.87$), apresentando um mínimo de 81 e um máximo de 153, inseridos nos valores de referência para esta faixa etária (min = 45, máx = 160). Foi calculado o Coeficiente de Correlação de Pearson (r), não tendo sido encontrada uma associação significativa entre a Fase Externa e o QI verbal ($r(54) = .25, p = .071$).

Envolvimento Paterno e a Compreensão Emocional

Para analisar a relação entre o envolvimento paterno e a compreensão emocional da criança foi calculado o Coeficiente de Correlação de Pearson (r). Não se procedeu à análise da relação com a dimensão Cuidados Indiretos, uma vez que esta não implica a interação direta com a criança.

Não foram obtidas associações estatisticamente significativas entre a Fase Externa e os Cuidados Diretos ($r(54) = -.04, p = .750$), o Ensino/Disciplina ($r(54) = .05, p = .719$) e a Brincadeira ($r(54) = .16, p = .245$).²

² Foi realizada uma correlação parcial entre a compreensão emocional e as dimensões do envolvimento paterno, controlando o QI verbal, cujos resultados não foram significativos.

DISCUSSÃO

Nos últimos anos tem-se assistido a transformações sociais, económicas e políticas, com enormes implicações para a vivência e organização das famílias e da parentalidade, (quer no feminino, quer no masculino), promovendo um maior envolvimento paterno (Tamis-LeMonda & Cabrera, 2002). A evolução do paradigma do pai como guia moral, para um pai cuidador e afetuoso (Pleck, 1984, citado por Lamb, 2000) evidencia a sua capacidade de se envolver nos cuidados e de dar resposta adequada às necessidades físicas e emocionais da criança. No entanto, o pai ainda é visto, maioritariamente, como companheiro de brincadeira ou como ajudante da mãe, ficando os cuidados e afetos a cargo da mulher (Asmussen & Weizel, 2010; Lamb, 2000, 2010a; Wilson & Prior, 2011).

Este estudo visou analisar o envolvimento do pai em atividades de cuidados (Diretos e Indiretos) e socialização (Ensino/Disciplina e Brincadeira) em famílias nucleares portuguesas, com crianças entre os 3 e os 6 anos. O pai encontra-se, na perspetiva da mãe, menos envolvido em atividades de cuidados do que esta, sendo este envolvimento significativamente diferente do valor de partilha entre ambos. Relativamente às atividades de socialização, os pais e mães desta amostra partilham as tarefas associadas à dimensão Brincadeira. No entanto, o valor de participação do pai difere significativamente da partilha nas atividades de Ensino/Disciplina, nas quais está menos envolvido. Desta forma, confirmou-se parcialmente a primeira hipótese, sendo o pai menos participativo em atividades de cuidados comparativamente à mãe e partilhando ambos apenas a realização de atividades de socialização correspondentes à Brincadeira. O menor envolvimento do pai em Cuidados Diretos e Indiretos, quando comparado com a mãe, vai ao encontro da literatura (e.g., Hossain et al., 2015; Monteiro, Veríssimo, Santos et al., 2008), assim como a partilha de tarefas associadas à dimensão Brincadeira (e.g., Monteiro, Fernandes et al., 2010; Torres et al., 2013). Contudo, os resultados obtidos para as tarefas de Ensino/Disciplina são contrários à investigação, que sugere um envolvimento partilhado entre ambos os pais (e.g., Torres et al., 2014). Estes resultados remetem-nos para o facto de o pai se poder encontrar mais à vontade no papel de companheiro de brincadeira, através do qual fornece suporte afetivo, estimulação cognitiva e competências sociais à criança (Monteiro, Veríssimo, Santos et al., 2008).

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

Em relação às análises com os dados sociodemográficos dos pais, encontrou-se uma associação positiva entre as habilitações literárias do pai e a sua participação nas dimensões Cuidados Diretos, Cuidados Indiretos e Ensino/Disciplina, corroborando parcialmente a segunda hipótese, de que quanto mais elevadas as habilitações literárias do pai maior seria o seu envolvimento nas atividades de Cuidados Indiretos e Brincadeira. Estes resultados vão ao encontro do reportado na literatura (e.g., Monteiro, Fernandes et al., 2010; Novo & Prada, 2015) e poderão ser o reflexo de um maior conhecimento acerca do desenvolvimento infantil (Cabrera et al., 2007), adquirido através de níveis de instrução mais elevados. Embora Monteiro e colaboradores (Monteiro, Veríssimo, Santos et al., 2008; Monteiro, Veríssimo et al., 2010) tenham encontrado uma relação significativa entre as habilitações literárias e o envolvimento na Brincadeira, os resultados sugerem que a participação do pai nesta dimensão é independente das suas habilitações, por ser uma área em que tradicionalmente estão mais envolvidos (Lamb, 2000). Relativamente às habilitações literárias da mãe, encontrou-se uma associação com todas as dimensões do envolvimento paterno, o que poderá ser explicado pela entrada das mulheres no mercado de trabalho, exigindo que estas partilhassem com os homens tarefas relacionadas com a criança e com o domicílio (Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth, & Lamb, 2000).

Neste estudo verificou-se que a idade do pai se encontra positivamente associada à sua participação em Cuidados Indiretos, contrariamente aos resultados de Monteiro, Fernandes e colaboradores (2010), sugerindo que os pais com idades mais elevadas tendem a assumir mais responsabilidades na vida dos seus filhos (Lima, 2008). A mesma associação foi encontrada para a mãe, o que nos remete para a necessidade desta partilhar tais tarefas quando trabalha (Treas & Tai, 2012) e, possivelmente, à medida que a sua carreira profissional evolui ao longo do tempo.

Quanto ao rendimento económico familiar, não foram encontradas evidências de que estivesse associado ao maior envolvimento paterno, embora Cabrera, Tamis-LeMonda e colaboradores (Cabrera et al., 2007; Tamis-LeMonda et al., 2004) tivessem verificado esta associação positiva para amostras norte-americanas com baixos rendimentos.

O envolvimento paterno foi, também, analisado tendo em conta as características da criança, nomeadamente a sua idade, o sexo e a existência de irmãos. Não foi encontrada uma associação entre o envolvimento do pai nas atividades de Cuidados Indiretos e

Brincadeira e a idade da criança, contrariando a terceira hipótese formulada. Embora Torres e colaboradores (2014) tenham verificado que a participação paterna nas referidas dimensões está positivamente relacionada com a idade da criança, os resultados obtidos vão ao encontro dos de Monteiro, Fernandes e colaboradores (2010), onde esta relação não se verificou. No presente estudo, o facto de não ter sido encontrada esta associação poderá ter que ver com a representatividade dos elementos da amostra, que se concentram maioritariamente entre os 48 e os 72 meses (i.e., 4 e 6 anos).

Em relação ao sexo da criança, o pai demonstra ser igualmente participativo em atividades de cuidados e socialização com rapazes e raparigas, o que vai ao encontro dos resultados de amostras portuguesas reportados por Monteiro e colaboradores (Monteiro, Veríssimo, Santos et al., 2008; Torres et al., 2014). Ainda assim, os resultados da literatura são contraditórios, indicando alguns autores (e.g., Lima, 2008; McMunn et al., 2015; Monteiro, Fernandes et al., 2010) que o pai está envolvido em diferentes áreas com rapazes e raparigas.

O facto de a criança ser filho único ou ter irmãos foi também analisado. Não foram encontradas diferenças na média do envolvimento paterno para as atividades de cuidados e de socialização em nenhum dos grupos, resultado que se mostra congruente com Monteiro, Fernandes e colaboradores (2010). Segundo a literatura, quando as crianças não têm irmãos o pai participa mais em atividades lúdicas (Novo & Prada, 2015), quando a criança tem um irmão o pai está mais envolvido em tarefas de disciplina (Simões et al., 2010) e quando a criança tem dois ou mais irmãos o pai assume menor responsabilidade nos cuidados, suporte, atividades escolares e de supervisão e disciplina (Lima et al., 2011). Na amostra em estudo não foi possível fazer a análise em função do número de irmãos, tendo sido testada apenas a diferença em função da criança ser ou não filho único.

Um segundo objetivo deste estudo procurou compreender a possível relação entre o envolvimento do pai e a compreensão emocional da criança. As crianças participantes encontram-se na Fase Externa da compreensão emocional, o que é esperado para a idade pré-escolar (e.g., Belacchi & Farina, 2010; Molina et al., 2014; Pons et al., 2004). Relativamente à ordem hierárquica das componentes do TEC, verificou-se que a presente amostra teve uma percentagem de acertos mais baixa para a componente V Recordações (Fase Externa), que se esperava estar adquirida nesta idade (Pons et al.,

2004). Neste estudo as componentes I Reconhecimento, II Causalidade Externa (Fase Externa) e III Desejabilidade (Fase Mental) foram as que apresentaram percentagens de acerto mais elevadas, estando de acordo com os resultados obtidos por Albanese e colaboradores (2006) para uma amostra italiana de crianças entre os 4 e os 10 anos, sugerindo que a emergência de componentes específicas da compreensão emocional poderá variar conforme a cultura em que a criança se insere (e.g., Molina et al., 2014; Tenenbaum et al., 2004). Embora a literatura refira que a compreensão emocional está associada à competência verbal (e.g., Beck et al., 2012; De Stasio et al., 2014; Martins et al., 2016), neste estudo não foi encontrada uma associação significativa entre o QI verbal e a Fase Externa.

No que diz respeito à relação entre o envolvimento paterno nas dimensões Cuidados Diretos, Ensino/Disciplina e Brincadeira e a Fase Externa da compreensão emocional não foram encontradas associações significativas, não se verificando a quarta hipótese de que o maior envolvimento na Brincadeira estaria associado à maior compreensão emocional da Fase Externa. Importa referir que neste estudo foi utilizado um questionário que avalia quantitativamente quem participa nas atividades de cuidados e socialização, não sendo uma medida da qualidade desse envolvimento. Desta forma, os resultados poderão abrir caminho para o facto de que talvez não seja a quantidade de envolvimento, mas sim a sua qualidade a estar relacionada com esta competência emocional, o que foi apontado anteriormente por Monteiro, Fernandes e colaboradores (2010) acerca do impacto do envolvimento paterno no desenvolvimento da criança. Segundo Wilson e Prior (2011), o contexto de brincadeira proporcionado pelo pai permite à criança a aprendizagem de competências de gestão emocional e redução de comportamentos agressivos. Esta interação também possibilita à criança a prática de respostas adequadas às relações sociais de elevada estimulação e desafio (Stevenson, 2014), contribuindo estas atividades para o desenvolvimento de competências de interpretação de pistas emocionais (Parke et al., 2002, 2004).

As principais limitações encontradas neste estudo têm que ver com a amostra, nomeadamente o seu tamanho (n=56) e representatividade, por exemplo, ao nível da idade das crianças e das configurações familiares. Embora a amplitude das idades das crianças corresponda à idade pré-escolar, verificou-se que a maioria das mesmas se concentrava entre os 48 e os 72 meses (4 e 6 anos). Tal poderá ter influenciado os resultados das análises relacionadas com esta variável, no sentido em que o

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

envolvimento paterno em determinadas áreas poderá variar consoante a idade da criança, por exemplo, o envolvimento do pai nos cuidados diretos (Bailey, 1994) e indiretos (e.g., ida a reuniões escolares) ou na brincadeira (e.g., jogar à bola) aumenta com a idade da criança (Torres et al., 2013, 2014). Por outro lado, este estudo centrou-se em famílias nucleares heteroparentais, não sendo por isso possível de generalizar os resultados a outras tipologias familiares, como famílias monoparentais ou homoparentais, sendo importante de futuro, avaliar o envolvimento paterno em amostras maiores e que integrem participantes em diferentes configurações familiares. Importa acrescentar que, sendo este um estudo correlacional, a inferência de causalidade não é possível de determinar.

Dada a escassez de investigações, seria importante explorar de que forma a quantidade e a qualidade do envolvimento paterno estão associadas à compreensão emocional, utilizando-se metodologias de observação, como sugerem Monteiro, Fernandes e colaboradores (2010).

Rah e Parke (2008) verificaram que em crianças em idade escolar a interação positiva com o pai permite um processamento cognitivo mais positivo de situações ambíguas acerca das relações entre pares (e.g., a criança emprestou um brinquedo ao amigo, que o partiu), o que contribui para uma menor probabilidade da criança sugerir estratégias negativas para a resolução de problemas interpessoais. Assim, seria igualmente pertinente avaliar em que medida este processamento cognitivo, resultante da interação com o pai, contribuiria para uma melhor compreensão emocional.

Considerando que os pais com crenças menos tradicionais estão mais envolvidos (Buckley & Schoppe-Sullivan, 2010; Kwok & Li, 2015) e acreditam que a sua participação nos cuidados à criança contribui para o bem-estar e desenvolvimento da mesma (Betawi et al., 2014); enquanto os homens que reportam atitudes mais negativas face ao envolvimento expressam menos afeto positivo (Halme et al., 2009), outra sugestão passa por estudar de que forma o papel das crenças está relacionado com o envolvimento paterno e com fatores de socialização que possam afetar a compreensão emocional.

DISCUSSÃO GERAL

A compreensão emocional e as suas componentes têm sido estudadas, destacando-se o seu contributo, por exemplo, no bom desempenho escolar (Denham et al., 2015), na regulação das relações sociais (Harris, 2000) e no envolvimento em comportamentos pró-sociais (Ornaghi et al., 2015). Este trabalho integrou dois estudos que procuravam analisar a compreensão das emoções de crianças em idade pré-escolar, considerando variáveis individuais da criança (idade, sexo e QI verbal) e variáveis da família (envolvimento do pai).

Verificou-se que as crianças em idade pré-escolar apresentavam valores superiores no desempenho relativo à Fase Externa. Contudo, obtiveram-se resultados que consideramos necessitarem futura exploração, nomeadamente, o facto de as crianças apresentarem acertos acima dos 50% para as componentes III Desejabilidade, da Fase Mental, e IX Moralidade, da Fase Reflexiva. Comparativamente com a amostra do estudo de Pons e colaboradores (2004) foram encontradas algumas diferenças na percentagem de acertos para cada componente, com a presente amostra a demonstrar um valor superior à dos autores nas componentes III Desejabilidade, VI Regulação e IX Moralidade. Por sua vez, a componente V Recordações evidenciou uma percentagem inferior face à da amostra de Pons e colaboradores. Estes resultados poderão sugerir um olhar mais atento para o instrumento, sendo necessários mais estudos com amostras portuguesas, que incluam mais participantes e que sejam mais representativas da população.

O interesse na figura paterna tem vindo a aumentar nos últimos anos, observando-se uma maior participação do pai nos cuidados à criança, para além do seu tradicional papel enquanto companheiro de brincadeira. Sabe-se, atualmente, que ambos os pais são igualmente capazes de cuidar da criança. No entanto, o estilo de interação do pai, marcado por brincadeiras mais físicas e por interações mais duradouras e mais desafiantes para a criança (Lamb, 2010b), contribuem para efeitos positivos a nível social, comportamental, cognitivo e emocional (e.g., Betawi et al., 2014). Neste sentido, tornou-se pertinente analisar o envolvimento paterno em tarefas de cuidados e socialização, bem como a sua associação à compreensão emocional das crianças, cuja relação é pouco estudada. Verificou-se que a quantidade de participação do pai nos domínios de Cuidados Diretos, Ensino/Disciplina e Brincadeira não está associado com

a Fase Externa da compreensão emocional. Existem estudos (e.g., Monteiro, Fernandes et al., 2010) que indicam que, mais do que a quantidade, é a qualidade do envolvimento paterno que prevê *outcomes* positivos para as crianças. Assim, sugere-se a utilização de metodologias de observação, como a Tarefa dos Três Sacos, que permite avaliar o comportamento do pai durante uma interação de brincadeira com a criança, ao nível da sua sensibilidade, controlo da atividade, estimulação do desenvolvimento cognitivo e estima positiva (e.g., elogio) ou negativa (e.g., mostrar desagrado) (Brady-Smith, O'Brien, Berlin, & Ware, 1999).

Considerando, ainda, que a parentalidade afeta dimensões como a socialização (i.e., processos de transmissão de valores, crenças, atitudes, conhecimentos e competências; Berns, 2004), seria interessante explorar de futuro o papel do pai na socialização das emoções positivas e negativas. Sendo que este processo não é transversal e varia com o contexto sociocultural da criança e da família, as culturas ocidentais (e.g., Portugal), que valorizam comportamentos de independência e individualismo, promovem a expressão e a comunicação livre das emoções. Por outro lado, as culturas orientais (e.g., China) centram-se no estabelecimento de relações harmoniosas e cooperantes e na conformidade às expectativas, restringindo a expressão emocional e as reações dos pais às mesmas (Klimes-Dougan & Zeman, 2007). Seria, então, um contributo relevante, quer para o estudo da compreensão emocional, quer para a importância da figura paterna no desenvolvimento socioemocional da criança, abordar de que forma a reação do pai à expressão emocional dos filhos está relacionada com a compreensão que os últimos têm das emoções.

Embora o estudo não tenha obtido resultados significativos, considera-se importante, dada a literatura emergente na área do envolvimento paterno (e.g., Allen & Daly, 2007; Meuwissen & Carlson, 2015; Monteiro, Veríssimo et al., 2010; Monteiro, Veríssimo, Santos et al., 2008; Novo & Prada, 2015; Sarkadi et al., 2008; Torres et al., 2013), que se incentive uma maior participação da figura paterna nos diversos domínios de cuidados e socialização da criança.

Por fim, torna-se fundamental implementar estratégias que encorajem o pai a participar em programas que fomentem o desenvolvimento emocional das crianças, tanto ao nível da compreensão como de outras áreas. Estas atividades decorrem muitas vezes em contexto escolar e são maioritariamente atendidas pelas mães. Algumas sugestões dos pais passam pela realização de projetos em casa que sejam dirigidos

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

apenas à díade pai-criança, pela proposta de tarefas que sejam mais confortáveis para o pai e pedir a sua opinião e ajuda para delinear as atividades dos programas (Fitzpatrick, 2011). Desta forma, contribuiríamos não só para o aumento do envolvimento paterno em tarefas com os filhos, para o aumento de conhecimentos que os pais possam adquirir acerca do desenvolvimento dos mesmos, como também para um desenvolvimento socioemocional saudável da criança.

REFERÊNCIAS

- Aboim, S. (2010). Género, família e mudança em Portugal. In K. Wall, S. Aboim, & V. Cunha (Eds.), *A vida familiar no masculino: Negociando velhas e novas masculinidades* (pp. 29-66). Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.
- Albanese, O., De Stasio, S., Chiacchio, C., Fiorilli, C., & Pons, F. (2010). Emotion comprehension: The impact of nonverbal intelligence. *The Journal of Genetic Psychology, 171* (2), 101-115.
- Albanese, O., Grazzani, I., Molina, P., Antoniotti, C., Arati, L., Farina, E., & Pons, F. (2006). Children's emotion understanding: Preliminary data of the Italian validation project of Test of Emotion Comprehension (T.E.C.). In F. Pons, M. F. Daniel, L. Lafortune, P. A. Doudin, & O. Albanese (Eds.), *Toward emotional competences*, (pp. 39-53). Aalborg, Denmark: Aalborg University Press.
- Allen, S., & Daly, K. (2007). *The effects of father involvement: An updated research summary of the evidence*. Guelph, Canada: FIRA-CURA.
- Asmussen, K., & Weizel, K. (2010). *Evaluating the evidence: Fathers, families and children*. London: King's College London.
- Bailey, W. (1994). A longitudinal study of fathers' involvement with young children: Infancy to age 5 years. *The Journal of Genetic Psychology, 155* (3), 331-339.
- Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M., & Klann-Delius, G. (2012). Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion, 12*, 503-514.
- Belacchi, C., & Farina, E. (2010). Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive Behavior, 36*, 371-389. doi: 10.1002/ab.20361
- Belacchi, C., & Farina, E. (2012). Feeling and thinking of others: Affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive Behavior, 38*, 150-165. doi: 10.1002/ab.21415
- Bernard, S., Whitson, M., & Kaufman, J. (2015). The moderating effect of positive father engagement and accessibility on a school-based system of care intervention for mental health outcomes of children. *Journal of Child & Family Studies, 24*, 2923-2933. doi: 10.1007/s10826-014-0096-0
- Berns, R. M. (2004). Ecology of the family. In R. M. Berns (Ed.), *Child, family, school, community –Socialization and support* (6th ed.) (pp. 76-120). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Betawi, I., Jabbar, S., Jabery, M., Zaza, H., & Al-Shboul, M. (2014). Father involvement with three-to-four-year olds at home: Giving fathers a chance. *Early Child Development and Care, 184* (12), 1992-2003. doi: 10.1080/03004430.2014.903943
- Bosaki, S. L., & Moore, C. (2004). Preschoolers' understanding of simple and complex emotions: Links with gender and language. *Sex Roles, 50* (9/10), 659-675.

- Brady-Smith, C., O'Brien, C., Berlin, L., & Ware, A. (1999). *24-Month child-parent interaction rating scales for the three-bag assessment*. New York: Teachers College Press.
- Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology, 18* (6), 906-921. doi: 10.1037/0012-1649.18.6.906
- Buckley, C., & Schoppe-Sullivan, S. (2010). Father involvement and coparenting behavior: Parents' nontraditional beliefs and family earner status as moderators. *Personal Relationships, 17*, 413-431. doi: 10.1111/j.1475-6811.2010.01287.x
- Cabrera, N., Fitzgerald, H. E., Bradley, R. H., & Roggman, L. (2007). Modeling the dynamics of paternal influences on children over the life course. *Applied Development Science, 11* (4), 185-189. doi: 10.1080/10888690701762092
- Cabrera, N., Shannon, J., & Tamis-LeMonda, C. (2007). Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: From toddlers to pre-k. *Applied Development Science, 11* (4), 208-213. doi: 10.1080/10888690701762100
- Cabrera, N., Tamis-LeMonda, C., Bradley, R., Hofferth, S., & Lamb, M. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development, 71* (1), 127-136.
- Carlson, M., & McLanahan, S. (2002). Fragile families, father involvement, and public policy. In C. Tamis-LeMonda, & N. Cabrera (Eds.), *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives* (pp. 461-488). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Clarke-Stewart, K. (1978). And daddy makes three: The father's impact on mother and young children. *Child Development, 49*, 466-478. doi: 10.2307/1128712
- Dâmaso, P. P., Arriaga, P., & Alexandre, J. (2011). *Especificidade na diversidade: A compreensão emocional em crianças com dificuldades de aprendizagem* (Dissertação de Mestrado). ISCTE-IUL, Lisboa, Portugal.
- De Stasio, S., Fiorilli, C., & Di Chiacchio, C. (2014). Effects of verbal ability and fluid intelligence on children's emotion understanding. *International Journal of Psychology, 49* (5), 409-414. doi: 10.1002/ijop.12032
- Deneault, J., & Ricard, M. (2013). Are emotion and mind understanding differently linked to young children's social adjustment? Relationships between behavioral consequences of emotions, false belief, and SCBE. *The Journal of Genetic Psychology, 174* (1), 88-116. Doi: 10.1080/00221325.2011.642028
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development, 57*, 194-201.
- Denham, S. A. (1997). "When I have a bad dream, mommy holds me": Preschoolers' conceptions of emotions, parental socialization, and emotional competence. *International Journal of Behavioral Development, 20* (2), 301-319. doi: 10.1080/016502597385351
- Denham, S. A. (1998a). Contributions of emotional expressiveness, understanding, and coping to social competence. In S. A. Denham (Ed.), *Emotional development in young children* (pp.170-189). New York: The Guilford Press.

- Denham, S. A. (1998b). Disruptions in the development of emotional competence and interventions to ameliorate them. In S. A. Denham (Ed.), *Emotional development in young children* (pp.190-225). New York: The Guilford Press.
- Denham, S. A. (1998c). Introduction. In S. A. Denham (Ed.), *Emotional development in young children* (pp.1-18). New York: The Guilford Press.
- Denham, S. A. (1998d). Understanding of emotions. In S. A. Denham (Ed.), *Emotional development in young children* (pp.58-102). New York: The Guilford Press.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotion and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior, 11* (1), 1-48.
- Denham, S. A., Basset, H., Brown, C., Way, E., & Steed, J. (2015). “I know how you feel”: Preschoolers’ emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research, 13* (3), 252-262. doi: 10.1177/1476718X13497354
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development, 74* (1), 238-256. doi: 10.1111/1467-8624.00533
- England, P., & Srivastava, A. (2013). Educational differences in US parents’ time spent in child care: The role of culture and cross-spouse influence. *Social Science Research, 42*, 971-988. doi: 10.1016/j.ssresearch.2013.03.003
- Fine, S., Izard, C. E., & Trentacosta, C. (2006). Emotion situation knowledge in elementary school: Models of longitudinal growth and preschool correlates. *Social Development, 15* (4), 730-751. doi: 10.1111/j.1467-9507.2006.00367.x
- Fitzpatrick, T. (2011). *Sector analysis linking fathers - Father involvement in early childhood programs*. Plymouth, MN: Minnesota Fathers & Families Network.
- Franco, M. G., & Santos, N. N. (2015). Desenvolvimento da compreensão emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 31* (3), 339-348.
- Frijda, N. H. (2000). The psychologists’ point of view. In M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 59-74). New York: The Guilford Press.
- Gleitman, H., Fridlund, A., & Reisberg, D. (2011). Cognição social e emoção. In H. Gleitman, A. Fridlund, & D. Reisberg (Eds.), *Psicologia* (9^a ed., pp. 601-669). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Halberstadt, A., & Lozada, F. (2011). Emotion development in infancy through the lens of culture. *Emotion Review, 3* (2), 158-168. doi: 10.1177/1754073910387946
- Halme, N., Astedt-Kurki, P., & Tarkka, M. (2009). Fathers’ involvement with their preschool-age children: How fathers spend time with their children in different family structures. *Child Youth Care Forum, 38*, 103-119. doi: 10.1007/s10566-009-9069-7
- Harris, P. L. (2000). Understanding emotion. In M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 281-292). New York: The Guilford Press.
- Harris, P. L. (2008). Children’s understanding of emotion. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barret (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 320-331). New York: The Guilford Press.

- Harris, R. D. (2010). A meta-analysis on father involvement and early childhood social-emotional development. *OPUS, 1*, 15-27.
- Hawkins, A., Bradford, K., Palkovitz, R., Christiansen, S., Day, R., & Call, V. (2002). The Inventory of Father Involvement: A pilot study of a new measure of father involvement. *The Journal of Men's Studies, 10* (2), 183-196.
- Heinze, J., Miller, A., Seifer, R., Dickstein, S., & Locke, R. (2015). Emotion knowledge, loneliness, negative social experiences, and internalizing symptoms among low-income preschoolers. *Social Development, 24* (2), 240-265. doi: 10.1111/sode.12083
- Hernandez, D., & Brandon, P. (2002). Who are the fathers of today? In C. Tamis-LeMonda, & N. Cabrera (Eds.), *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives* (pp. 33-62). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Holmes, E. K., & Huston, A. C. (2010). Understanding positive father-child interaction: Children's, fathers', and mothers' contributions. *Fathering, 8* (2), 203-225. doi: 10.3149/fth.1802.203
- Hossain, Z., Lee, S., & Martin-Cuellar, A. (2015). Latino mothers' and fathers' caregiving with their school-age children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 37* (2), 186-203. doi: 10.1177/0739986315578663
- Izard, C. E. (1977). Differential emotions theory. In C. E. Izard (Ed.), *Human emotions* (pp.43-66). New York: Plenum Press.
- Izard, C. E. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion, 1* (3), 249-257. doi: 10.1037//1528-3542.1.3.249
- Izard, C. E., & Ackerman, B. (2000). Motivational, organizational, and regulatory functions of discrete emotions. In M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2rd ed., pp. 253-264). New York: The Guilford Press.
- Jones, J., & Mosher, W. (2013). Fathers' involvement with their children: United States, 2006–2010. *National Health Statistics Reports, 71*, 1-21.
- Keizer, R., Lucassen, N., Jaddoe, V., & Tiemeier, H. (2014). A prospective study on father involvement and toddlers' behavioral and emotional problems: Are sons and daughters differentially affected? *Fathering, 12* (1), 38-51. doi: 10.3149/fth.1201.38
- Klimes-Dougan, B., & Zeman, J. (2007). Introduction to the special issue of Social Development: Emotion socialization in childhood and adolescence. *Social Development, 16* (2), 203- 209. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00380.x
- Kromm, H., Färber, M., & Holodynski, M. (2015). Felt or false smiles? Volitional regulation of emotional expression in 4-, 6-, and 8-year-old children. *Child Development, 86* (2), 579-597. doi: 10.1111/cdev.12315
- Kwok, S., & Li, B. (2015). A mediation model of father involvement with preschool children in Hong Kong. *Social Indicators Research, 122*, 905-923. doi: 10.1007/s11205-014-0708-5
- Labunskaya, V. A. (2014). Preschool children's coding of facial expression of emotions: Humanistic-psychological approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 146*, 246-251. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.08.122

- Laghi, F., Baiocco, R., Norcia, A., Cannoni, E., Baumgartner, E., & Bombi, A. (2014). Emotion understanding, pictorial representations of friendship and reciprocity in school-aged children. *Cognition and Emotion*, 28 (7), 1338-1346. doi: 10.1080/02699931.2014.881779
- Lamb, M. E. (2000). The history of research on father involvement. *Marriage & Family Review*, 29 (2/3), 23-42. doi: 10.1300/J002v29n02_03
- Lamb, M. E. (2010a). How do fathers influence children's development? Let me count the ways. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (5th ed., pp. 1-26). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Lamb, M. E. (Ed.). (2010b). *The role of the father in child development* (5th ed.). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Lamb, M. E., Pleck, J. H., Charnov, E. L., & Levine, J. A. (1985). Paternal behavior in humans. *American Zoologist*, 3 (25), 883-894.
- Lamb, M. E., & Tamis-LeMonda, C. S. (2004). The role of the father: An introduction. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (4th ed., pp 1-31). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Levant, R., Richmond, K., Cruickshank, B., Rankin, T., & Rummel, C. (2014). Exploring the role of father involvement in the relationship between day care and children's behavior problems. *The American Journal of Family Therapy*, 42, 193-204. doi: 10.1080/01926187.2013.814390
- Lewis, M. (1989). Cultural differences in children's knowledge of emotional scripts. In C. Saarni, & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 350-373). Cambridge: Cambridge University Press.
- Liao, Z., Li, Y., & Su, Y. (2014). Emotion understanding and reconciliation in overt and relational conflict scenarios among preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 38 (2), 111-117. doi: 10.1177/0165025413512064
- Lima, J. (2008). *O tempo e as formas de envolvimento do pai em tarefas de socialização dos filhos em idade pré-escolar*. Comunicação apresentada no 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança, Braga, Portugal.
- Lima, A., Serôdio, R., & Cruz, O. (2008). Filho és, pai serás... A percepção retrospectiva dos homens acerca das formas de envolvimento do seu próprio pai e suas consequências desenvolvimentais. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4 (1), 101-112.
- Lima, A., Serôdio, R., & Cruz, O. (2009). O envolvimento do pai no processo desenvolvimental dos filhos: Uma abordagem intergeracional. *Psicologia*, 23 (2), 103-114.
- Lima, A., Serôdio, R., & Cruz, O. (2011). Pais responsáveis, filhos satisfeitos: As responsabilidades paternas no quotidiano das crianças em idade escolar. *Análise Psicológica*, 29 (4), 567-578.
- MacDonald, K., & Parke, R. (1986). Parent-child physical play: The effects of sex and age of children and parents. *Sex Roles*, 15 (7/8), 367-378.
- Martin, S., Boekamp, J., McConville, D., & Wheeler, E. (2010). Anger and sadness perception in clinically referred preschoolers: Emotion processes and externalizing

- behavior symptoms. *Child Psychiatry and Human Development*, 41, 30-46. doi: 10.1007/s10578-009-0153-x
- Martin, S., Williamson, L., Kurtz-Nelson, E., & Boekamp, J. (2015). Emotion understanding (and misunderstanding) in clinically referred preschoolers: The role of child language and maternal depressive symptoms. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 24-37. doi: 10.1007/s10826-013-9810-6
- Martins, E., Osório, A., Veríssimo, M., & Martins, C. (2016). Emotion understanding in preschool children: The role of executive functions. *International Journal of Behavioral Development*, 40 (1), 1-10. 10.1177/0165025414556096
- McBride, B. A., Brown, G. L., Bost, K. K., Shin, N., Vaughn, B., & Korth, B. (2005). Paternal identity, maternal gatekeeping, and father involvement. *Family Relations*, 54 (3), 360-372. doi: 10.1111/j.1741-3729.2005.00323.x
- 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.
- McMunn, A., Martin, P., Kelly, Y., & Sacker, A. (2015). Fathers' involvement: Correlates and consequences for child socioemotional behavior in the United Kingdom. *Journal of Family Issues*, 14, 1-23. doi: 10.1177/0192513X15622415
- Mesquita, B., & Walker, R. (2003). Cultural differences in emotions: A context for interpreting emotional experiences. *Behavior Research and Therapy*, 41, 777-793.
- Meuwissen, A., & Carlson, S. (2015). Fathers matter: The role of father parenting in preschoolers' executive function development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 140, 1-15. doi: 10.1016/j.jecp.2015.06.010
- Miller, A., Gouley, K. K., Seifer, R., Zakriski, A., Eguia, M., & Vergnani, M. (2005). Emotion knowledge skills in low-income elementary school children: Associations with social status and peer experiences. *Social Development*, 14 (4), 637-651.
- Molina, P., Bulgarelli, D., Henning, A., & Aschersleben, G. (2014). Emotion understanding: A cross-cultural comparison between Italian and German preschoolers. *European Journal of Developmental Psychology*, 11 (5), 592-607. doi: 10.1080/17405629.2014.890585.
- Monteiro, L., Fernandes, M., Veríssimo, M., Costa, I., Torres, N., & Vaughn, B. (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. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 44 (1), 120-130.
- Monteiro, L., Torres, N., Veríssimo, M., Pessoa e Costa, I., & Freitas, M. (2015). Análise fatorial confirmatória do questionário "O papel do pai" numa amostra de pais e mães portuguesas. *Análise Psicológica*, 33 (1), 113-120. doi: 10.14417/ap.998
- Monteiro, L., Veríssimo, M., & Pessoa e Costa, I. (2008). *Escala Envolvimento Parental: Actividades de Cuidados e de Socialização*. Manual não publicado. ISPA.
- Monteiro, L., Veríssimo, M., Santos, A., & Vaughn, B. (2008). Envolvimento paterno e organização dos comportamentos de base segura das crianças em famílias portuguesas. *Análise Psicológica*, 26 (3), 395-409.

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

- Monteiro, L., Veríssimo, M., Vaughn, B., Santos, A., Torres, N., & Fernandes, M. (2010). The organization of children's secure base behaviour in two-parent Portuguese families and father's participation in child-related activities. *European Journal of Developmental Psychology*, 7 (5), 545-560. doi: 10.1080/17405620902823855
- Montirosso, R., Peverelli, M., Frigerio, E., Crespi, M., & Borgatti, R. (2010). The development of dynamic facial expression recognition at different intensities in 4- to 18-year-olds. *Social Development*, 19 (1), 71-92. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00527.x
- Morgan, J., Izard, C. E., & King, K. (2010). Construct validity of the Emotion Matching Task: Preliminary evidence for convergent and criterion validity of a new emotion knowledge measure for young children. *Social Development*, 19 (1), 52-70. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00529.x
- Murshid, N. (2016). Mothers' empowerment and father involvement in child health care in Bangladesh. *Children and Youth Services Review*, 68, 17-23. doi: 10.1016/j.chilyouth.2016.06.026
- Novo, R., & Prada, A. (2015). Retratos do envolvimento paterno com crianças em idade pré-escolar na cidade de Bragança. *EDUSER: Revista de Educação*, 7 (2), 58-81.
- Ornaghi, V., & Grazzani, I. (2013). The relationship between emotional-state language and emotion understanding: A study with school-age children. *Cognition and Emotion*, 27 (2), 356-366. doi: 10.1080/02699931.2012.711745
- Ornaghi, V., Grazzani, I., Cherubin, E., Conte, E., & Piralli, F. (2015). "Let's talk about emotions!". The effect of conversational training on preschoolers' emotion comprehension and prosocial orientation. *Social Development*, 24 (1), 166-183. doi: 10.1111/sode.12091
- Palkovitz, R. (2002). Involved fathering and child development: Advancing our understanding of good fathering. In C. Tamis-LeMonda, & N. Cabrera (Eds.), *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives* (pp. 119-140). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Paquette, D. (2004). Theorizing the father-child relationship: Mechanisms and developmental outcomes. *Human Development*, 47, 193-219. doi: 10.1159/000078723
- Parke, R., Dennis, J., Flynn, M. L., Morris, K., Killian, C., McDowell, D., & Wild, M. (2004). Fathering and children's peer relationships. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (4th ed., pp. 307-340). Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Parke, R., McDowell, D., Kim, M., Killian, C., Dennis, J., Flynn, M., & Wild, M. (2002). Fathers' Contributions to Children's Peer Relationships. In C. Tamis-LeMonda, & N. Cabrera (Eds.), *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives* (pp. 141-168). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Parker, A., Mathis, E., & Kupersmidt, J. (2013). How is this child feeling? Preschool-aged children's ability to recognize emotion in faces and body poses. *Early Education and Development*, 24 (2), 188-211, doi: 10.1080/10409289.2012.657536

- Pimenta, M., Veríssimo, M., Monteiro, L., & Pessoa e Costa, I. (2010). O envolvimento paterno de crianças a frequentar o jardim-de-infância. *Análise Psicológica*, 28 (4), 565-580. doi: 10.14417/ap.375
- Pleck, J. (2010). Paternal involvement: Revised conceptualization and theoretical linkages with child outcomes. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (5th Ed., pp. 58-93). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Pons, F., & Harris, P. L. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition and Emotion*, 19 (8), 1158-1174. doi: 10.1080/02699930500282108
- Pons, F., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1 (2), 127-152. doi: 10.1080/17405620344000022.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 347-353.
- PORDATA (2016). *População empregada por sexo na Europa*. Retirado de [http://www.pordata.pt/Europa/Popula%C3%A7%C3%A3o+empregada+por+sexo+\(percentagem\)-1759-215089](http://www.pordata.pt/Europa/Popula%C3%A7%C3%A3o+empregada+por+sexo+(percentagem)-1759-215089)
- Rah, Y., & Parke, R. D. (2008). Pathways between parent-child interactions and peer acceptance: The role of children's social information processing. *Social Development*, 17 (2), 341-357. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00428.x
- Ratner, N. (1988). Patterns of parental vocabulary selection in speech to very young children. *Journal of Child Language*, 15, 481-492.
- Roazzi, A., Dias, M. G. B. B., Minervino, C. M. M., Roazzi, M., & Pons, F. (2008). Compreensão das emoções em crianças: Estudo transcultural sobre a validação do Teste de Compreensão da Emoção TEC (Test of Emotion Comprehension). In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Forma e contextos* (pp. 1781-1795). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Roggman, L., Boyce, L., Cook, G., Christiansen, K., & Jones, D. (2004). Playing with daddy: Social toy play, Early Head Start, and developmental outcomes. *Fathering*, 2 (1), 83-108. doi: 10.3149/fth.0201.83
- Saarni, C. (1999). The ability to discern and understand others' emotions. In C. Saarni (Ed.), *The development of social competence* (pp.106-130). New York: The Guilford Press.
- Sagone, E., & De Caroli, M. (2014). Emotion comprehension and divergent thinking: What's their relationship in developmental age? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 585-589. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.261
- Salmon, K., Evans, I., Moskowitz, S., Grouden, M., Parkes, F., & Miller, E. (2013). The components of young children's emotion knowledge: Which are enhanced by adult emotion talk? *Social Development*, 22 (1), 94-110. doi: 10.1111/sode.12004

- Santos, N., & Franco, G. (2012). Inteligência emocional: A compreensão das emoções em crianças do pré-escolar. In L. S. Almeida, B. D. Silva, & A. Franco (Eds.), *Atas do II seminário internacional “Contributos da psicologia em contextos educativos”* (pp. 1556-1567). Minho: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Sarkadi, A., Kristiansson, R., Oberklaid, F., & Bremberg, S. (2008). Fathers’ involvement and children’s developmental outcomes: A systematic review of longitudinal studies. *Acta Paediatrica*, *97*, 153-158. doi: 10.1111/j.1651-2227.2007.00572.x
- Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and Psychopathology*, *13*, 53-67. doi:10.1017/50954579401001043
- Schoppe-Sullivan, S., McBride, B., & Ho, M. (2004). Unidimensional versus multidimensional perspectives on father involvement. *Fathering*, *2* (2), 147-163. doi: 10.3149/fth.0202.147
- Seabra-Santos, M. J., & Ferreira, C. (2003). *Escala de inteligência de Weschler para a idade pré-escolar e primária – Edição revista*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Shin, N., Krzysik, L., & Vaughn, B. (2014). Emotion expressiveness and knowledge in preschool-age children: Age-related changes. *Child Studies in Asia-Pacific Contexts*, *4* (1), 1-12. doi: 10.5723/csac.2014.4.1.001
- Sidera, F., Amadó, A., & Serrat, E. (2013). Are you really happy? Children’s understanding of real vs. pretend emotions. *Current Psychology*, *32*, 18-31. doi: 10.1007/s12144-012-9159-9
- Silva, E. (2012). *A relação entre inteligência emocional e o rendimento escolar em crianças do 1º ciclo do ensino básico da R.A.M.* (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.
- Simões, R., Leal, I., & Maroco, J. (2010). Paternal involvement in a group of fathers of elementary school children. *Psicologia, Saúde & Doenças*, *11* (2), 339-356.
- Smiley, P., & Huttenlocher, J. (1989). Young children’s acquisition of emotion concepts. In C. Saarni, & P. L. Harris (Eds.), *Children’s understanding of emotion* (pp. 27-49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Spackman, M. P., Fujiki, M., & Brinton, B. (2006). Understanding emotions in context: The effects of language impairment on children’s ability to infer emotional reactions. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *41* (2), 173-188. doi: 10.1080/13682820500224091
- Sroufe, L. A. (1995). Conceptual issues underlying the study of emotion. In L. A. Sroufe (Ed.), *Emotional development –The organization of emotional life in early years* (pp. 11-37). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevenson, M. (2014). *Activative fathering, children's self-regulation, and social skills* (PhD Dissertation). Arizona State University, Tempe, United States of America.
- Strand, P., Barbosa-Leiker, C., Piedra, M., & Downs, A. (2015). Exploring the bidirectionality of emotion understanding and classroom behavior with spanish- and

- english-speaking preschoolers attending Head Start. *Social Development*, 24 (3), 579-600. doi: 10.1111/sode.12111
- Sullivan, M. W., Bennett, D. S., Carpenter, K., & Lewis, M. (2008). Emotion knowledge in young neglected children. *Child Maltreatment*, 13 (3), 301-306. doi: 10.1177/1077559507313725
- Tamis-LeMonda, C., & Cabrera, N. (2002). Multidisciplinary perspectives on father involvement: An introduction. In C. Tamis-LeMonda, & N. Cabrera (Eds.), *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives* (pp. xi-xviii). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Tamis-LeMonda, C., Shannon, J., Cabrera, N., & Lamb, M. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75 (6), 1806-1820. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00818.x
- Tautolo, E., Schluter, P., & Paterson, J. (2015). Pacific father involvement and early child behaviour outcomes: Findings from the Pacific Islands families study. *Journal of Child & Family Studies*, 24, 3497-3505. doi: 10.1007/s10826-015-0151-5
- Tenenbaum, H. R., Visscher, P., Pons, F., & Harris, P. L. (2004). Emotional understanding in Quechua children from an agro-pastoralist village. *International Journal of Behavioral Development*, 28 (5), 471-478. doi: 10.1080/01650250444000225
- Torres, N., Veríssimo, M., Monteiro, L., Ribeiro, O., & Santos, A. (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
- Torres, N., Veríssimo, M., Monteiro, L., Santos, A., & Pessoa e Costa, I. (2013). Father involvement and peer play competence in preschoolers: The moderating effect of the child's difficult temperament. *Family Science*, 3, 1-15. doi:10.1080/19424620.2012.783426
- Treas, J., & Tai, T. (2012). Apron strings of working mothers: Maternal employment and housework in cross-national perspective. *Social Science Research*, 41, 833-842. doi: 10.1016/j.ssresearch.2012.01.008
- Veríssimo, M. (n.d.). *Ficha de Identificação*. Unpublished manuscript.
- Vogel, C., Bradley, R., Raikes, H., Boller, K., & Shears, J. (2006). Relation between father connectedness and child outcomes. *Parenting: Science and Practice*, 6 (2), 189-209. doi: 10.1207/s15327922par0602&3_4
- Von Salisch, M., Haenel, M., & Freund, P. A. (2013). Emotion understanding and cognitive abilities in young children. *Learning and Individual Differences*, 26, 15-19.
- Wang, Y., Liu, H., & Su, Y. (2014). Development of preschoolers' emotion and false belief understanding: A longitudinal study. *Social Behavior and Personality*, 42 (4), 645-654.
- Weschler, D. (1989). *WPPSI-R manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Wilson, K., & Prior, M. (2011). Father involvement and child well-being. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 47, 405-407. doi:10.1111/j.1440-1754.2010.01770.x

Zajdel, R., Bloom, J., Fireman, G., & Larsen, J. (2013). Children's understanding and experience of mixed emotions: The roles of age, gender, and empathy. *The Journal of Genetic Psychology, 174* (5), 582-603. doi: 10.1080/00221325.2012.732125

ANEXOS

Anexo A: Carta de Apresentação do Projeto de Investigação Entregue às Escolas



Exmo. Sr. Dr.^a.

No âmbito do projeto de investigação: *Dad's Involvement: is it just "cool and trendy" or does it really matter?* gostaríamos de pedir a sua colaboração para a realização do mesmo. Este projeto, coordenado pela Prof.^a Dra. Lígia Monteiro, Professora Auxiliar no ISCTE-IUL, tem como objetivo analisar o papel do pai no contexto familiar (e.g., o modo como participam em diferentes atividades relativas aos cuidados e educação dos seus filhos) e o seu impacto no desenvolvimento socioemocional das crianças.

Uma vez que a família funciona como um sistema, em que todos os elementos são considerados pediremos a colaboração, não só das mães como, também, dos pais. A recolha de dados será realizada por alunas de Mestrado, na área da Psicologia, do ISCTE-IUL. Esta consistirá na:

- entrega de questionários aos pais de crianças a frequentar o Jardim-de-Infância;
- realização de atividades (de curta duração) com as crianças, relacionadas com: a compreensão das emoções e, a produção de narrativas (esta última filmada, se autorizado pelos pais).
- entrega de um breve questionário às educadoras das salas frequentadas pelas crianças que participarem no estudo.

Os questionários serão entregues, presencialmente, às educadoras após uma breve explicação do projeto e entregues (em envelope) por estas aos pais. Posteriormente, serão recolhidos em data a combinar com as educadoras/escolas. Relativamente à recolha de dados com as crianças esta será realizada mediante a disponibilidade da criança/educadora.

Sublinhamos que a confidencialidade dos dados é garantida. Os pais poderão desistir a qualquer momento da sua participação no projeto, que apenas terá início após o consentimento informado, assinado pelos mesmos.

Para qualquer esclarecimento necessário estamos ao Vosso dispor nos seguintes contactos:

Lígia Monteiro [e-mail]

Mara Chora [e-mail]

Atenciosamente e ao Vosso dispor,

Lígia Monteiro
Professora Auxiliar/ISCTE-IUL

Anexo B: Consentimento Informado Entregue aos Pais



Ex. Encarregado(a) de Educação

No âmbito do projeto de investigação: *Dad's Involvement: is it just "cool and trendy" or does it really matter?* gostaríamos de pedir a sua colaboração para a realização do mesmo. Este projeto, coordenado pela Prof.^a Dra. Lígia Monteiro, Prof. auxiliar no ISCTE-IUL, tem como objetivos analisar o papel do pai no contexto familiar (e.g., o modo como participam em diferentes atividades relativas aos cuidados e educação dos seus filhos) e o seu impacto no desenvolvimento socioemocional de crianças em idade pré-escolar.

Uma vez que a família funciona como um sistema, em que todos os elementos são considerados, pediremos a colaboração não só dos pais como, também, das mães. A recolha de dados será realizada por alunas de Mestrado, na área da psicologia, do ISCTE-IUL. Esta consistirá na:

- 1) entrega e preenchimento de questionários por parte da mãe e do pai (2/3 questionários a serem preenchidos de modo independente),
- 2) realização de pequenas atividades, com as crianças, relacionadas com as emoções e a produção de narrativas (esta última será filmada).
- 3) preenchimento de um questionário sobre a adaptação social das crianças ao contexto escolar, por parte das educadoras.

Os questionários serão entregues (em envelope), presencialmente, às educadoras após uma breve explicação do projeto e entregues por estas aos pais. Os questionários serão, posteriormente, recolhidos, em data a combinar, junto das educadoras/escolas. As atividades a realizar com as crianças decorrerão no espaço escolar e mediante as disponibilidades das crianças e educadoras.

Sublinhamos que a confidencialidade dos dados é garantida. Os pais poderão desistir a qualquer momento da sua participação no projeto que, apenas, terá início após o consentimento informado, assinado pelos mesmos.

Acrescente-se, que este estudo teve o parecer favorável da Comissão de Ética do ISCTE-IUL e da Unidade de investigação CIS-IUL, a que a investigadora pertence.

Para qualquer esclarecimento estamos ao Vosso dispor nos seguintes contactos:

Lígia Monteiro [e-mail]

Filipa Caldeira [e-mail]

Lígia Monteiro
Professora Auxiliar/ISCTE-IUL

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

(Continuação do consentimento informado)

Eu, abaixo assinado, Encarregado de Educação de _____, autorizo/ não autorizo a participação do(a) meu (minha) filho(a) no âmbito dos Projetos de Investigação “*Dad’s Involvement: is it just “cool and trendy” or does it really matter?*” tendo sido informado(a) dos objetivos e características do mesmo, declaro que:

1) Autorizo a participação apenas para o preenchimento dos questionários (pais e educadora) _____

2) Autorizo a participação apenas para o preenchimento dos questionários e a realização das atividades com a criança que *não implicam filmagem* _____

3) Autorizo a participação para o preenchimento dos questionários (pais e educadora) e a realização das atividades com a criança, *inclusivamente a que implica filmagem* _____

Não autorizo a participação no estudo, qualquer que seja a os momentos/atividades _____

_____, _____ de _____ de 201__

Anexo C: Questionário de Envolvimento Parental: Participação em Atividades de Cuidados e de Socialização (Monteiro, Veríssimo, & Pessoa e Costa, 2008)

As questões que se seguem descrevem algumas das atividades realizadas no dia-a-dia de uma família. Por favor, responda a cada uma delas de acordo com a **sua vivência diária** com o seu filho(a). Coloque uma cruz no quadro correspondente.

1 – Quem dá as refeições ao seu filho?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 – Quem é responsável pela ida ao médico do seu filho?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 – Quem ensina à criança novas competências (ex. as cores, contar ou jogar um jogo)?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4 – Quem vai passear com o seu filho (ex. ao Jardim Zoológico)?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5 – Quem dá banho ao seu filho?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6 – Quem costuma comprar as roupas do seu filho?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7 – Quem conversa com a criança sobre assuntos mais delicados (ex.: a morte, como nascem os bebés, etc.)?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8 – Quem estabelece as regras em casa?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9 – Quem brinca com o seu filho?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10 – Quem costuma ir às reuniões de escola do seu filho?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11 – Quem lê histórias ao seu filho?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12 – Quem leva o seu filho às festas de anos?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13 – Quem veste o seu filho?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14 – Quem costuma comprar os brinquedos/jogos do seu filho?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ENVOLVIMENTO PATERNO E COMPREENSÃO EMOCIONAL

15 – Quem leva e traz o seu filho à escola?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai

16 – Quem lida com os maus comportamentos da criança?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai

17 – Quem é que faz jogos de mesa com o seu filho (ex. jogar cartas, puzzles, jogos de encaixe, etc.)?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai

18 – Quem leva o seu filho ao parque infantil?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai

19 – Quem vai deitar o seu filho?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai

20 – Quem escolheu a escola que o seu filho frequenta?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai

21 – Quem fica em casa quando o seu filho está doente?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai

22 – Quem faz cumprir as regras?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai

23 – Quem é que faz jogos mais físicos com o seu filho (ex. jogar à bola, andar às cavalitas, rolar no chão, etc.)?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai

24 – Quem leva o seu filho às atividades extracurriculares (ex. natação)?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai

25 – Quem vê televisão com o seu filho?

Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai

26 – A quem é que a escola telefona se acontecer algo ao seu filho?

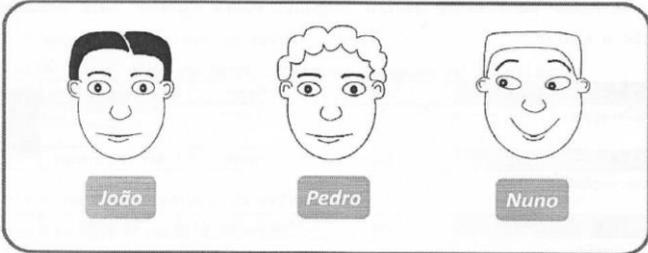
Sempre a mãe	Mais frequentemente a mãe	Tanto a mãe como o pai	Mais frequentemente o pai	Sempre o pai

Anexo D: Teste de Compreensão das Emoções (Pons et al., 2004)

ISCTE IUL
Instituto Universitário de Lisboa

Folha de Protocolo	Código

Teste de Compreensão das Emoções




João


Pedro


Nuno

Identificação				
Nome: _____			Sexo: <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M	
	ANO	MÊS	DIA	Ano de Escolaridade
Data da avaliação				<input type="checkbox"/> 1.º Ano
Data de nascimento				<input type="checkbox"/> 2.º Ano
IDADE				<input type="checkbox"/> 3.º Ano
				<input type="checkbox"/> 4.º Ano
Duração da Observação: _____			Escola _____	
Examinador: _____			Agrupamento _____	

O Teste de Compreensão das Emoções foi traduzido e adaptado da versão original do Test of Emotion Comprehension (Harris & Pons, 2004) no âmbito de uma Dissertação de Mestrado em Psicologia das Emoções (P. Dâmaso; P. Arriaga, 2010)

Figura D.1. Folha de rosto para a versão do sexo masculino.

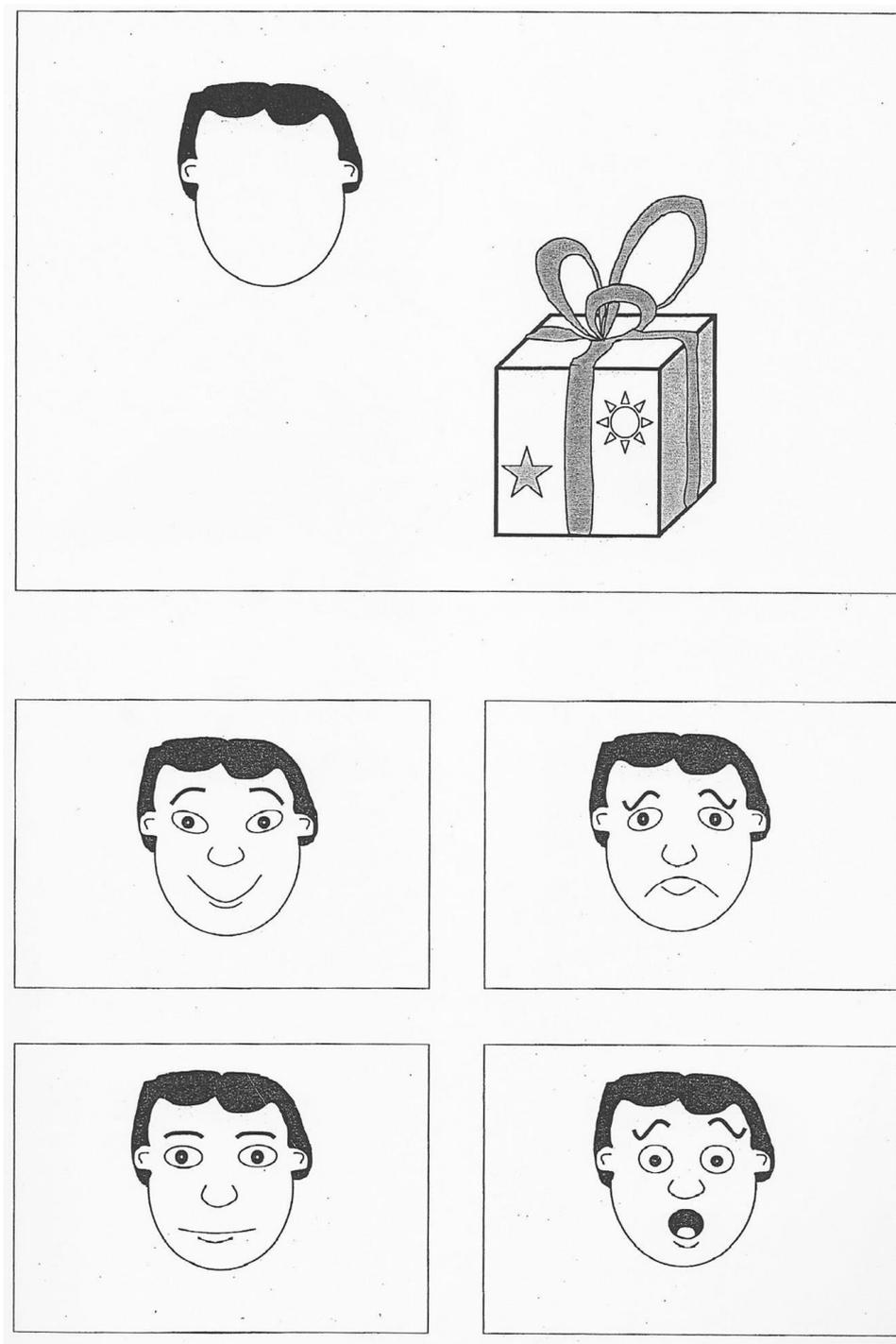


Figura D.2. Exemplo de vinheta do TEC.

Para a componente I Reconhecimento, uma das vinhetas refere “Este menino está a receber um presente de aniversário. Como é que ele se está a sentir? Ele está feliz, triste, mais ou menos ou assustado?”.