

**Estilos Parentais e Compreensão Emocional de Crianças Em
Idade Pré-escolar**

Vanessa Sá

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Ciências em Emoções

Orientadora:

Professora Doutora Lúcia Maria Santos Monteiro, Professora Auxiliar,
Instituto Universitário de Lisboa, ISCTE

Co-orientadora:

Professora Doutora Patrícia Arriaga, Professora Auxiliar,
Instituto Universitário de Lisboa, ISCTE

Outubro, 2017

Agradecimentos

Não poderia deixar de pronunciar o quão grata estou por todo o incentivo, carinho e compreensão que recebi ao longo deste percurso.

Assim, os primeiros agradecimentos que devo fazer são para as pessoas mais importantes da minha vida, aquelas que nunca deixaram de acreditar em mim, nem nas minhas capacidades: os meus pais e o meu querido irmão.

Obrigada por me darem tanto ânimo quando tudo parecia estar mal, revelo assim, com orgulho que este foi o verdadeiro motivo pelo qual não desisti deste trabalho. A eles dedico inteiramente todo o meu esforço.

Em segundo lugar, quero agradecer aos meus avós maternos e à Tia Rosa por todo o amor e apoio oferecido à minha pessoa durante esta caminhada nem sempre fácil. Embora percebam pouco acerca da minha formação, eles ajudaram-me bastante na reconstrução do meu equilíbrio espiritual.

Agradeço de forma muito especial ao meu fiel amigo Tiago Borlido por tudo o que fez por mim até ao dia de hoje e me ter encorajado a ser uma pessoa melhor a vários níveis. Obrigada!

Agradeço também:

À Técnica Animadora SocioCultural Carla Colaço, por todos os conselhos, força e ajuda.

À Mara, por me proporcionar aprendizagens, partilha de informação e em especial por ouvir muitas das vezes os meus desabafos.

Aos meus amigos vianenses, por terem sido excelentes comigo e por terem tanta paciência nesta fase.

Às crianças, pais e pessoal docente/não docente, por se mostrarem disponíveis em colaborar para a realização deste trabalho.

À Professora Doutora Lígia Monteiro e à Professora Doutora Patrícia Arríaga por me terem acolhido neste projeto de investigação. Obrigada por orientarem o meu trabalho e por me proporcionarem aprendizagens.

Resumo

A compreensão emocional, bem como, a comunicação das emoções são competências relevantes na idade pré-escolar, com impacto em diversas áreas do desenvolvimento. Nestas idades, os Estilos Parentais adotados pela mãe e pelo pai podem assumir um papel central nas experiências das crianças ao nível emocional, nomeadamente, no auto-conhecimento, auto-regulação e no ajuste das suas interações com os outros. Neste sentido, analisou-se as relações entre os estilos parentais e a compreensão emocional das crianças, controlando as variáveis sociodemográficas dos pais (idade e habilitações literárias) e da criança (idade, sexo). Participaram 41 crianças portuguesas, em idade pré-escolar e ambas as figuras parentais. Foram aplicados o Teste de Compreensão Emocional (TEC) às crianças e o Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (QDEP) aos pais. Os resultados indicaram que as variáveis sociodemográficas dos progenitores não se encontram associadas aos Estilos Parentais, nem às competências emocionais das crianças. A idade das crianças está associada a todas as Fases da Compreensão Emocional, não existindo diferenças em função do sexo. A componente “Reconhecimento das Emoções” referente à Fase Externa da Compreensão Emocional foi a que apresentou maior percentagem de acertos. Verificam-se associações positivas e significativas entre o Estilo Parental Materno Autoritário e a Fase Mental, assim como, o Estilo Parental Materno Autoritativo e a Fase Reflexiva. Foram encontradas associações negativas e significativas entre o Estilo Parental Materno Permissivo Materno e a Fase Mental, assim como, Estilo Parental Materno Autoritário e a Fase Reflexiva, verificando-se o mesmo para o Estilo Parental Paterno Permissivo e a Fase Reflexiva.

Palavras-Chave: Compreensão Emocional; Estilos Parentais; Crianças em Idade Pré-escolar.

Abstract

The emotional comprehension, as its communication, are relevant competences in pre-school age, affecting diverse areas of development. At these ages, the Parental Styles adopted by the parents can assume a central role in the child's experiences in an emotional level, namely in self-knowledge, self-regulation and in the adjustment of interactions with others. In this sense, we sought to determine the extent to which the sociodemographic variables of the parents (age and literacy) and child (age, sex) may be associated with predictor variables (Parental Styles) and criterion (Emotional Comprehension). Thus, the purpose of this study was to analyse the emotional comprehension of 41 portuguese children, pre-school age, based on the hierarchical model proposed by Pons et al. (2004) and the Parenting Styles of the mother and the father. The Test of Emotion Comprehension (TEC) and the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ) were applied in this study. The results indicate that the sociodemographic variables of the parents are not associated to the Parenting Styles reported by them, nor to the emotional competences of the children. The age of the children is associated with all the phases of the Emotional Comprehension, and there are no differences according to sex. The component "Recognition of Emotions" related to the External Phase of Emotional Comprehension was the one that presented the highest percentage of correct answers. However, the children in the sample also showed competence in the "Morality" component of the Reflective Phase of the development in terms of the comprehension of the emotion. There are positive and significant associations between the Authoritative Maternal Parenting Style and the Mental Phase, as well as the Maternal Parenting Style and the Reflexive Phase. Negative and significant associations were found between the Maternal Permissive Maternal Style and the Mental Phase, as well as the Maternal Authoritative Parenting Style and the Reflexive Phase, with the same for the Permissive Parenting Style and the Reflexive Phase.

Keywords: Emotional Comprehension; Parenting Styles; Preschool-aged Children.

ÍNDICE

1. Introdução Geral	1
2. Enquadramento Teórico	3
2.1. Introdução	3
2.2. Compreensão Emocional da criança.....	4
2.2.1. Definição de Emoções.....	4
2.2.2. Compreensão Emocional	6
2.2.3. Compreensão Emocional em crianças em idade pré-escolar	9
2.3. Estilos e Práticas Parentais.....	16
2.3.1. Estilos Parentais de Mães e Pais	18
2.3.2. Implicações dos Estilos Parentais na Compreensão Emocional da Criança	22
3.Método	27
3.1. Participantes	27
3.2. Instrumentos.....	28
3.2.1. Ficha de Dados Sociodemográficos	28
3.2.2. Teste da Compreensão das Emoções	28
3.2.3. Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (QDEP)	31
3.3. Procedimento	32
4. Resultados	34
4.1. Análise das relações entre variáveis sociodemográficas, Estilos Parentais e Compreensão Emocional das Crianças	34
4.2. Análises Descritivas da Compreensão Emocional e Estilos Parentais	35
4.3. Relações entre as dimensões da Compreensão Emocional da Criança e os Estilos Parentais (materno e paterno)	37
5. Discussão	37
6. Referências	45

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.1.	Correlações de Pearson entre as Variáveis Sociodemográficas e as Dimensões da Compreensão Emocional	35
Quadro 1.2.	Correlações de Pearson entre as Variáveis Sociodemográficas e os Estilos Parentais (materno e paterno).....	35
Quadro 2.1.	Compreensão Emocional das crianças e Estilos Parentais (materno e paterno) em Função do Sexo.....	36
Quadro 3.1.	Análise Descritiva das Respostas Corretas obtidas no TEC.....	37
Quadro 3.2	Análises Descritivas das Dimensões da Compreensão Emocional e os Estilos Parentais (materno e paterno).....	38
Quadro 4.1	Correlações de Pearson entre as Dimensões da Compreensão Emocional e os Estilos Parentais (materno e paterno).....	39

1. Introdução Geral

A família designa-se como sistema aberto constituída por membros que ao interagirem e comunicarem estabelecem relações que servem para manter o sistema em equilíbrio (Carter & McGoldrick, 1995). O desequilíbrio do sistema pode provocar desequilíbrio no indivíduo e vice-versa (Cesar, s.d.). Como sistema aberto, a família estabelece relações com os outros sistemas (e.g. creche) e, desta forma, desempenha o papel de mediadora entre a criança e a sociedade, possibilitando a socialização necessária para uma adaptação bem-sucedida. Portanto, independentemente da estrutura familiar, esta mantém-se sempre como meio relacional básico para as relações da criança com o exterior (Andrade, Santos, Bastos, Pedromônico, Almeida-Filho, & Barreto, 2005).

A interação entre pais e filhos é um dos elementos fundamentais para uma adequada estimulação no espaço familiar, sendo que este processo de socialização é bidirecional, ou seja, os progenitores transmitem os seus valores, objetivos, habilidades e atitudes para os seus filhos e estes variam na interpretação desses conceitos consoante o seu nível de aceitação, recetividade e internalização (Grusec, Goodnow, & Kuczynski, 2000).

O convívio entre progenitores-criança permite que a criança alargue os seus conhecimentos e habilidades ao promover o seu desenvolvimento a nível emocional (e.g. segurança e regulação emocional), cognitivo (e.g. a sua perceção), comportamental (e.g. dirigir e controlar o seu comportamento), linguístico e social (e.g. maior aceitação por parte dos seus iguais) (Andrade et al., 2005; Eisenberg et al., 2001; Rah & Parke, 2008).

É nesta linha que os pais devem optar por um estilo parental (i.e. capacidade de resposta e exigência) associado às práticas parentais (e.g. monitorizar comportamento) no sentido de envolverem os aspetos fundamentais para o desenvolvimento emocional adequado da sua criança.

A literatura acerca da compreensão emocional tem demonstrado que a parentalidade (e.g. tipo de vínculo; discurso parental) influencia a forma como a criança desenvolve a compreensão acerca das suas próprias emoções e de outrem (Pons, Lawson, Harris, & Rosnay, 2003). Assim, a capacidade para pensar o seu próprio comportamento bem como o comportamento alheio poderá interferir na maneira de vivenciar, entender e regular as emoções, sendo fulcral existir uma base segura no seio familiar onde a transmissão de valores possibilita o desenvolvimento da compreensão emocional e o estabelecimento de relações próximas e construtivas (Pons et al., 2003; Rudy & Grusec, 2001).

Com este trabalho, pretende-se estabelecer uma relação entre os Estilos Parentais e a

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

Compreensão Emocional da criança em idade pré-escolar, uma vez que se verificou uma ausência de estudos neste campo. A literatura revela um vínculo significativo entre as capacidades emocionais e a competência nas relações sociais (Lemerise & Arsénio, 2000), constatando que a compreensão emocional (e.g. reconhecer expressões faciais) é fulcral neste procedimento (Denham & Couchoud, 1990). Diana Baumrind (1967, 1971) analisou os diversos Estilos Parentais e a forma como afeta ou estão associados a variáveis emocionais (e.g. autorregulação) mas não relacionando os diversos Estilos Parentais que os progenitores paternos e maternos podem adotar e as implicações que isso pode ter na compreensão emocional infantil.

Considerou-se, portanto, este tema de especial importância devido a, por um lado, como já se referiu, a parentalidade ter um grande impacto na formação da compreensão emocional da criança, e, por outro, a literatura neste campo não ter abordado esta relação de grande relevo. Assim sendo, o objetivo geral deste estudo é analisar de que modo os estilos parentais materno e paterno estão associados com a compreensão emocional das crianças em idade pré-escolar.

Procurando ser um contributo nestas áreas, o presente estudo está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo é apresentado as definições dos conceitos (i.e., Emoções, Compreensão Emocional e Estilos e Práticas Parentais) distinguindo as diferenças entre os Estilos Parentais materno e paterno; e é estabelecido uma discussão entre Estilos e Práticas Parentais e o desenvolvimento da compreensão emocional em crianças em idade pré-escolar evidenciando implicações na vida das crianças. O segundo capítulo refere-se à descrição dos participantes e instrumentos (i.e. Ficha de Dados Sociodemográficos, Teste da Compreensão das Emoções (TEC), Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (QDEP), assim como, a explicação do procedimento. O terceiro capítulo apresenta os resultados obtidos através da análise de dados com a ajuda do programa informático IBM SPSS Statistics 22 para Windows. Por último, o quarto capítulo é referente à discussão do estudo constituindo-se pela discussão desses mesmos resultados tendo em conta a literatura analisada, limitações e contributos do presente estudo, bem como, possíveis sugestões para investigações futuras.

2. Enquadramento Teórico

2.1. Introdução

O presente capítulo aborda a relação existente entre estilos e práticas parentais e o desenvolvimento da compreensão emocional infantil através da análise da literatura existente nestes campos.

Nas primeiras experiências de vida a criança está a utilizar o seu amadurecimento motor e desenvolvimento de capacidades sensoriais, especialmente o cheiro, paladar e tato, para interagir com o ambiente social (Trevvarthen, 2000).

Estímulos auditivos também têm impacto no desenvolvimento dos sistemas sensoriais da criança. No entanto, durante o período do surto do desenvolvimento do cérebro da criança as conexões occipitais são modificadas pela experiência visual. Com o avançar do amadurecimento, os estímulos visuais tornam-se o estímulo mais potente de elo de ligação entre o progenitor e a criança, bem como o mais forte no ambiente social da criança. O olhar da criança, por sua vez convoca o olhar do progenitor, atuando como um canal interpessoal potente para a transmissão de “influências recíprocas mútuas” (Yamada et al.,1997, 2000).

Fogel e Branco (1997) caracterizam a comunicação emocional infantil na interação entre pais e criança, observando que os movimentos de expressão, expressão não-verbal, o olhar direto, postura, expressão corporal e facial são “mutuamente coordenados para criar padrões sociais emergentes” (p.68).

A centralidade das experiências relacionais precoces atua no desenvolvimento de uma boa ou má compreensão das emoções que influencia de forma positiva ou negativa o processo de desenvolvimento contínuo ao longo da vida. Assim sendo, as figuras parentais têm como função principal ensinar de forma correta à criança as variáveis emocionais que abrangem a compreensão emocional (e.g. conhecimento emocional; autorregulação emocional) para esta desenvolver capacidades e competências que lhe permitam enfrentar situações sociais.

O presente capítulo apresenta as principais evidências na área da parentalidade no que se refere aos benefícios na criança em idade pré-escolar ao nível da compreensão emocional.

Neste campo de investigação optamos por abordar os estilos e práticas parentais através dos modelos de Diana Baumrind (1967/1971) e Maccoby e Martin (1983) e o modelo de Pons, Harris e Rosnay (2004) no que se refere à compreensão emocional.

2.2. Compreensão Emocional da criança

2.2.1. Definição de Emoções

As emoções revelam um papel fulcral no desenvolvimento do comportamento humano devido aos processos de regulação emocional que esta desempenha como mentora da ação e que dependem do contexto (Gross & Thompson, 2007).

A essência da emoção é vista como uma série de alterações no estado do corpo correspondente ao conteúdo dos pensamentos referentes a uma certa entidade ou acontecimento. Muitas das alterações do estado do corpo (e.g. ao nível da cor da pele, postura corporal e expressão facial) são perceptíveis para um observador externo. No entanto, existem outras alterações do estado do corpo que só são perceptíveis pelo próprio indivíduo que sente a emoção (Damásio, 2011).

Segundo a literatura, diferentes perspetivas geram diferentes definições sobre emoções e processos emocionais.

Numa perspetiva funcionalista, as emoções podem desempenhar funções adaptativas consoante a situação, inibindo ou desencadeando a ação e funcionando como facilitadoras dos processos de tomada de decisão. Podem, portanto, ser benéficas ou prejudiciais dependendo do grau de intensidade vivida no momento (Beer, Knight, & D'Esposito, 2006; Damásio 2011; Gross & Thompson, 2007). Segundo esta perspetiva, entende-se por emoções uma série de processos complexos neuronais que suscitam reações subjetivas de um indivíduo, envolvendo determinantes como o temperamento, a personalidade e a motivação em relação a alguma circunstância ou objeto. São resultado da interação entre os sistemas cognitivo, afetivo, fisiológico e comportamental (Damásio, 2011; Sroufe, 1995).

Segundo Damásio (2005), a emoção está relacionada com reações corporais enquanto os sentimentos estão envolvidos com a mente e essencialmente associados ao ser humano. As emoções tanto podem ser atribuídas a seres humanos como a animais. Nos seres humanos manifestam-se em expressões faciais, respostas fisiológicas (i.e., reações corporais), estratégias de ação (i.e., orientam o comportamento do indivíduo), planos internos de avaliação das situações (i.e., análise subjetiva das ocasiões que proporcionam a emoção) (Frijda, 2000).

Nesta perspetiva, o ser humano está programado para reagir com uma emoção de modo pré-organizado. Por exemplo, numa situação de perigo não é necessário reconhecer o objeto (e.g. animal) que provoca a emoção de medo, já que os córtices sensoriais do cérebro detetam

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

e categorizam características dos estímulos relacionadas com o animal (e.g. determinados sons, como rugidos) que desencadeiam uma reação corporal (e.g. fugir) (Damásio, 2011). Este tipo de emoções está dependente de uma base neuronal específica, envolvendo a rede de circuitos do sistema límbico. A amígdala e o cíngulo são os principais responsáveis por desencadear emoções básicas deste tipo.

Segundo Damásio (2011), a emoção é iniciada na observação, sendo processada e detetada pela amígdala, parte do Sistema Límbico. A amígdala desempenha um papel fulcral no processamento de expressões faciais aumentando a sua conectividade com o hipocampo (relacionado com a memória e aprendizagem) durante o processamento de uma face, particularmente quando a emoção processada é o medo (Guyert et al., 2008). A avaliação cognitiva (a rotulagem de uma emoção) está associada com uma atenuação da resposta da amígdala e um aumento correlacionado na resposta no córtex pré-frontal direito e do cíngulo (Hariri, Mattay, Tessitore, Fera & Weinberger, 2003). A origem das emoções básicas é, portanto, biológica (Damásio, 2011; Izard, 1991).

Alguns autores propõem a existência de um número reduzido de emoções primárias. Ekman (1973), por exemplo, considera que o medo, a raiva, a tristeza, a alegria, a repugnância e a surpresa pertencem ao grupo de emoções básicas. Izard (1972; 1977) realça o medo, a raiva, a satisfação, o interesse, a repugnância, surpresa, a vergonha, o desprezo, o mal-estar e a culpa, enquanto Plutchik (1980) salienta o medo, a raiva, a tristeza, a alegria, a aceitação, a repugnância, antecipação e a surpresa. No entanto, no ser humano, o processo não termina nas emoções básicas, continuando com o desencadeamento de uma emoção secundária/social. Por outras palavras, surge o sentimento da emoção (e.g. sentir vergonha porque tive medo naquele contexto) em relação ao objeto (o animal do exemplo) que provocou a emoção (neste caso, medo), desencadeia-se a perceção da relação entre o animal e o estado emocional do indivíduo (Damásio, 2011).

Emoções secundárias como a vergonha, o embaraço e a culpa surgem com base em emoções primárias como o medo ou a tristeza e podem ter como consequências sociais a prevenção da punição dos outros (e.g. ridículo), da restauração do equilíbrio individual e do grupo, e do respeito das convenções e das regras. Emoções sociais como o desprezo e a indignação manifestam-se através de emoções básicas como a repugnância e a raiva e podem ter como funções o respeito pelas convenções e regras sociais. Por outro lado, a compaixão surge com base no vínculo e na tristeza, promovendo o conforto e restauração do equilíbrio com outros ou com o grupo. Por fim, as emoções orgulho, gratidão, elevação e

espanto/admiração manifestam-se através da alegria, que se soma a um reconhecimento (dos outros ou do próprio) para gerar as mencionadas emoções secundárias (Damásio, 2003). As principais áreas cerebrais responsáveis pelo processo são os córtices pré-frontal e somatossensorial (Damásio, 2011). As emoções secundárias surgem ao longo do processo de desenvolvimento por meio da interação social, ocorrendo uma internalização da organização social, por meio de rótulos culturais e valores sociais (Ekman, 1992).

Recuperando o exemplo anteriormente referido, se o indivíduo deduzir que o animal lhe causa medo, pode preparar-se com antecipação e prever a sua presença num determinado contexto por forma a evitar a referida circunstância. Por conseguinte, sentir estados emocionais é, portanto, ter consciência das emoções possibilitando flexibilidade de resposta para que o indivíduo se adapte ao meio envolvente (Cosmides & Tooby, 2000; Damásio, 2011).

Desta forma, as emoções permitem que o indivíduo desenvolva a sua personalidade e se adapte ao meio, aumentando a probabilidade de sobrevivência e o sucesso reprodutivo, para além de ajudar o indivíduo a solucionar e/ou superar problemas (Cosmides & Tooby, 2000; Lazarus, 1991).

Para Damásio (2003), uma sociedade sem emoção seria calamitosa, uma vez que não existiriam comportamentos éticos, religiosos ou biológicos. A noção de “bem” e de “mal” seria de difícil distinção e estaria dificultado o encontro de soluções para problemas de grupo. Como tal, as emoções são reguladoras da interação e do comportamento social.

2.2.2. Compreensão Emocional

A compreensão das emoções corresponde a uma componente da cognição social e da competência emocional. É fulcral o desenvolvimento de um conjunto de competências emocionais que permita aos sujeitos entender, prever e explicar as suas próprias emoções e as dos outros (Denham, Bassett, & Zinsser, 2012; Molina, Bulgarelli, Henning, & Aschersleben, 2014). A compreensão emocional refere-se assim a um conjunto de competências que incluem, segundo Denham (1998, 2003):

1. O reconhecimento da expressão facial associada a uma emoção;
2. O entendimento de causas e consequências emocionais para uma resposta apropriada à expressão emocional do outro;
3. A rotulagem de expressões emocionais (verbais e não-verbais).

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

As crianças que compreendem estados emocionais de terceiros são capazes de identificar situações comuns que originam emoções, tendem a perceber que outras pessoas também têm intenções, ideias próprias e crenças. Normalmente, estas crianças distinguem a emoção realmente sentida da emoção expressada (i.e. dissimulação) e utilizam o vocabulário apropriado para descrever estados emocionais reconhecendo as emoções dos diversos contextos sociais (Denham, 1997; Saarni, 1999). Na mesma linha, crianças com mais capacidades de compreender emoções reconhecem que os indivíduos podem ter diferentes experiências emocionais, tendem a mobilizar estratégias adequadas para a regulação das emoções, compreendem que duas emoções podem manifestar-se ao mesmo tempo, mesmo sendo ambivalentes (Denham, 1998, Denham et al., 2003).

O conhecimento das emoções e sua compreensão predizem as competências sociais das crianças, a capacidade de regular a expressividade emocional e a sua experiência emocional, e facilita o sucesso acadêmico e social (Denham, Bassett, Brown, Way, & Steed, 2015; Salmon et al., 2013; Strand, Barbosa-Leiker, Piedra, & Downs, 2015). Um maior conhecimento emocional da criança tende a promover o desenvolvimento de mecanismos de tomada de decisão e o desenvolvimento moral, bem como a promoção de uma melhor regulação das relações sociais, contribuindo para uma maior capacidade de leitura e melhor interpretação das pistas emocionais mais sutis do outro (Denham, 1998; Harris, 2000; 2008). Estas são, portanto, mais propensas a desenvolverem maiores competências de respostas pró-sociais, relacionamentos interpessoais positivos e adaptação às situações sociais (Rosnay, Harris & Pons, 2008; Trentacosta & Fine, 2010).

A compreensão das emoções tem também sido associada a uma maior aceitação pelos pares, a menor problemas de externalização (e.g. diminuição do comportamento agressivo) e internalização (e.g. ausência de ansiedade) e a uma maior sensibilidade e responsividade face às necessidades emocionais de outrem (e.g. uma maior empatia por vítimas de agressão) (Denham, Bassett, & Zinsser, 2012; Harris, 2008; Liao, Li, & Su, 2014; Miller, Gouley, Seifer, Zakriski, Eguia, & Vergnani, 2005; Trentacosta & Fine, 2010).

Salmon, Evans, Moskowitz, Grouden, Parkes e Miller (2013) analisaram o conhecimento emocional de crianças de 3 a 4 anos, concluíram que a maioria das suas tarefas está associada à sua habilidade linguística e desenvolve-se no contexto das conversas entre pais e filhos. A linguagem é um instrumento de representação cognitiva, podendo as emoções ser consideradas objetos representadas pela linguagem. Contudo, a capacidade linguística garante uma maior possibilidade de representar estados mentais: a utilização da linguagem

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

específica para descrever experiências emocionais garante um aumento do conhecimento e da compreensão emocional (Ornaghi, Brockmeier, & Gavazzi, 2011; Pons, Lawson, Harris, & Rosnay, 2003). A relação entre a habilidade linguística e o conhecimento da emoção têm um papel essencial na habilidade de atribuir símbolos para representar algo, podendo relatar e diferenciar a experiência interna através das tarefas de avaliação (Beck, Kumschick, Eid, & Klann-Delius, 2012; Cutting & Dunn, 1999). Também Rosnay e Harris (2002) averiguaram no seu estudo que a linguagem de crianças entre 3 a 6 anos é um preditor significativo da compreensão emocional.

Por outro lado, as características particulares da família promovem as diferenças individuais nas crianças, na qual se destaca a qualidade da relação de vinculação e a qualidade de discurso familiar sobre as emoções (Pons, Lawson, Harris, & Rosnay, 2003). As características das crianças estão, portanto, associadas a diferenças na compreensão das emoções, sendo a linguagem fundamental para o desenvolvimento dessa habilidade. Desta forma, torna-se da maior importância as discussões familiares acerca das emoções, possibilitando o aumento da capacidade linguística das crianças e conseqüentemente promovendo a capacidade de nomearem, representarem e compreenderem as emoções (De Stasio, Fiorilli, & Chiacchio, 2014; Harris, 2008).

Beck, Kumschick, Eid e Klann-Delius (2012), no seu estudo com crianças em idade pré-escolar, verificaram que o desenvolvimento do vocabulário estava fortemente associado à compreensão das emoções, particularmente às emoções mistas e ao reconhecimento da expressão facial. Neste sentido, o vocabulário que relaciona explicitamente palavras de emoção a eventos na vida da criança pode ser particularmente importante no que diz respeito à rotulagem da experiência emocional, tornando as relações causais explícitas e salientes (Nelson, 2007). As explicações das causas das emoções são o preditor mais forte do conhecimento da emoção e tem implicações na rotulagem da emoção, sendo que a rotulagem da emoção é uma tarefa mais fácil do que a compreensão da causa da emoção (Berger, Salmon, Dadds & Allen 2009; Brown & Dunn, 1996; Salmon et al., 2013).

A comunicação da emoção é influenciada por duas competências específicas da compreensão emocional, nomeadamente o reconhecimento das emoções (i.e., identificação da expressão emocional) e a nomeação (i.e. fornecer um nome à emoção). Estas competências são relevantes na adaptação socioemocional das crianças relativamente ao seu contexto envolvente. A nomeação e o reconhecimento da emoção estão associados a comportamentos sociais positivos (e.g. se a criança tem a capacidade de nomear a emoção e reconhecer uma

situação de agressividade ocorrente noutras pessoas existe uma tendência para desenvolver a capacidade de resiliência, facilitando a interação positiva entre os pares) (Liao, Li, & Su, 2014). Enquanto a ausência destas competências contribui para problemas de comportamento relacionadas ao desajuste social (Deneault & Ricard, 2013). No entanto, se a transmissão de valores relativamente à emoção não for adequada, desencadeia dificuldades em responder corretamente às emoções do outro, contribuindo para sentimentos de isolamento do próprio e de rejeição coletiva, comprometendo futuras interações sociais (Heinze, Miller, Seifer, Dickstein, & Locke, 2015).

As funções executivas correspondem a um conjunto de processos cognitivos essenciais ao controlo e à regulação do comportamento, emoção e cognição, podendo ter grande relevância para a compreensão das emoções e desenvolvimento da linguagem, uma vez que estão relacionados em graus variados de inteligência e também de formação e identificação de conceitos. Por conseguinte, as funções executivas associam-se ao desenvolvimento do conceito de emoção, possibilitando assim o controlo consciente dirigido por objetivos de pensamentos e ações (Denham, Bassett, Way, Mincic, Zinsser, & Graling, 2012). As funções executivas são adicionalmente processos fundamentais do conhecimento emocional, visto que o controlo atencional pode ser necessário para que as crianças distingam corretamente as emoções durante a tarefa de reconhecimento da emoção. Para além de ajudar as crianças a controlar melhor o seu comportamento, são promotoras de interações sociais positivas, que, por sua vez, são fulcrais para o desenvolvimento da compreensão emocional (Blankson, O'Brien, Leerkes, Marcovitch, & Calkins, 2012; Hughes & Ensor, 2009).

2.2.3. Compreensão Emocional em crianças em idade pré-escolar

É na idade pré-escolar que as crianças começam a tomar consciência das experiências emocionais, tanto próprias como de outrem, da existência de emoções variadas, do vocabulário a elas associado, dos modos de regulação emocional, do envolvimento empático com os outros e da dependência que as interações sociais têm na comunicação das emoções (Denham, 2007). Assim sendo, é possível afirmar que uma falha no estabelecimento e desenvolvimento destes aspetos no indivíduo origina comportamentos de desajuste social (Deneault & Ricard, 2013), devido à maturação incorreta do cérebro (o cérebro dos bebés não está completamente desenvolvido à nascença) (Schore, 1994, 1999, 2000). Durante o período de maturação, decorrente nos três primeiros anos de vida humana, o lado direito do cérebro é dominante (Chiron, Nabbout, Lounes, Syrota, & Dulac, 1997; Schore, 1994), estando

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

envolvido centralmente no processamento de informações sócio-emocional e facilitando as funções de fixação e regulação dos estados afetivos e corporais (Schore, 1994, 1998).

A maturação do lado direito do cérebro tem capacidades reguladoras que são dependentes da experiência. Essa experiência está associada ao tipo de relação que é estabelecida entre a criança e o progenitor (Schore, 1994, 1999, 2000). A relação estabelecida pode influenciar de forma positiva ou de forma negativa a estrutura do amadurecimento do cérebro, e portanto, o desenvolvimento da compreensão emocional da criança.

Crianças de 2 a 3 anos classificam as emoções com base na sua valência: positiva (prazer/sente-se bem) ou negativa (descontentamento/sente-se mal) (Widen & Russell, 2008). Relativamente ao reconhecimento das expressões faciais, num estudo feito com crianças de 3 anos, concluiu-se que apresentam maior possibilidade de confundir expressões faciais da mesma valência (e.g. rotular raiva em vez de tristeza) do que de valências diferentes (e.g. rotular tristeza em vez de alegria). Isto acontece porque as crianças utilizam padrões de “boca aberta” para distinguir as expressões felizes e padrões de “boca fechada” para expressões tristes, reduzindo a probabilidade de rotular incorretamente expressões tristes invés de felizes (Székely et al., 2011).

Deste modo, é possível concluir que as crianças primeiramente desenvolvem as suas próprias emoções baseadas na valência e, mais tarde, por volta dos 5/6 e 7/8 anos dão-se os maiores avanços no reconhecimento e rotulagem emocional apreendido nas interações sociais (Boasaki & Moore, 2004; Bretherton & Beeghly, 1982; Székely et al., 2011; Vicari, Reilly, Pasqualetti, Vizzotto, & Caltagirone, 2000; Widen, 2013).

A capacidade de fazer previsões acerca do comportamento de outrem e atribuir estados mentais (e.g. emoções, intenções, desejos, crenças) para si mesmo e para os outros é designado por teoria da mente (Premack & Woodruff, 1978).

Tager-Fulsberg e Sullivan (2000) defendem que existe uma relação entre a teoria da mente e a compreensão emocional, classificando a teoria da mente em duas componentes: a componente percetivo-social e a componente cognitivo-social. A percetivo-social é referente à compreensão emocional de outras pessoas, pelo que é a primeira a ser desenvolvida, enquanto a cognitivo-social é representada pela compreensão das intenções, desejos e pensamentos, sendo mais complexa em termos cognitivos e desenvolvendo-se posteriormente. No estudo longitudinal de O'Brien, Weager, Nelson, Calkins, Leerkes e Marcovit (2011), com crianças de 3 e 4 anos, a compreensão emocional era desenvolvida em primeiro lugar e predizia o desempenho da teoria da mente.

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

A compreensão das causas emocionais, por exemplo, manifesta-se através da linguagem em torno dos 28 meses de idade, pelo que as consequências emocionais são evidentes depois dos 3 anos (Hickling & Wellman, 2001; Widden & Russell, 2011). Assim, é a partir dos 3 anos que se desenvolve a capacidade de compreensão das emoções básicas, sendo que entre os 3 e os 5 anos se verifica um reconhecimento da expressão emocional alegria. Por conseguinte, a compreensão desta emoção é a que se desenvolve mais cedo e de forma mais rápida, devido à maioria das crianças estarem expostas desde cedo a expressões felizes com mais frequência do que a outras expressões emocionais. A identificação da expressão medo surge entre os 3 anos e meio e os 5 anos, sendo a emoção de mais difícil compreensão por parte da criança. O “padrão de boca” utilizado pela criança para a identificação das expressões felizes ou tristes torna-se mais confuso no caso do medo, devido à integração da face superior e inferior (e.g. contraindo as sobrancelhas e a forma da boca). A compreensão desta emoção, no entanto, melhora com a idade (Calvo & Lundqvist, 2008; Gao & Maurer, 2009; Rieffe, Meerum, Terwogt & Cown, 2005; Smiley & Huttenlocher, 1989; Szekely et al., 2011; Vicari et al., 2000; Wang, Liu & Su, 2014).

Por outro lado, a compreensão da tristeza desenvolve-se entre os 4 e os 5 anos e a zanga entre os 4 e os 4 anos e meio, enquanto que a surpresa é adquirida entre os 4 anos e meio e os 5 anos e a raiva apenas aos 5 anos. Estas emoções cuja assimilação por parte da criança é demorada devido às exibições faciais serem mais complexas (e.g. na expressão facial raiva, para além de integrar a face superior e inferior, é notável a exibição do nariz, bem como na surpresa é utilizado o modelo de “boca aberta” mais a integração da face superior e inferior) (Smiley & Huttenlocher, 1989; Szekely et al., 2011; Vicari et al., 2000).

Observou-se que algumas das vezes, na identificação da expressão facial, a alegria era confundida com a surpresa e o medo. Esta confusão está ligada ao “padrão da boca”, que as crianças criam para identificar a emoção (Calvo & Lundqvist, 2008; Gao & Maurer, 2009; Szekely et al., 2011).

À medida que as crianças amadurecem ao longo do seu desenvolvimento verifica-se uma melhoria da sua compreensão emocional. Atrasos na compreensão emocional podem comprometer o seu desenvolvimento na área social (Pons, Lawson, Harris, & Rosnay, 2003).

O desenvolvimento cognitivo-social infantil é influenciado por antecedentes familiares, tais como o nível de educação dos pais e irmãos e o desenvolvimento da linguagem das crianças (Molina, Bulgarrelli, Henning, & Aschersleben, 2014). Estes antecedentes familiares determinam, em parte, a forma como a criança irá desenvolver o entendimento das causas e

consequências emocionais.

É a partir da comunicação da emoção e das experiências vividas no dia-a-dia que as crianças em idade pré-escolar refletem e conversam com os outros sobre as causas e consequências das emoções (Denham, 1998). Por conseguinte, é na faixa etária dos 2 aos 3 anos que ocorre com mais frequência estes episódios explicativos, sendo centrais para o desenvolvimento do conhecimento emocional e rotulagem emocional (Bartsch, Campbell, & Troseth, 2007; Salmon, 2013; Widen & Russell, 2010).

O conhecimento emocional de crianças entre os 3 a 4 anos pode estar relacionado ao contexto em que é adquirida e à medida que amadurece cognitivamente, o conhecimento emocional é cada vez menos influenciado (Salmon et al., 2013).

Segundo Widen e Russell (2010), a rotulagem emocional surge por volta dos 18 a 20 meses de idade, desenvolvendo-se por ordem sistemática. Segundo os mesmos autores, as crianças de 2, 4, e 5 anos revelam diferenças em rotular corretamente uma emoção dependendo tanto do estímulo (verbal ou pictórico) como do tipo de emoção.

No decorrer do crescimento, as crianças desenvolvem conhecimento baseado num conjunto de *scripts* (i.e., representações cognitivas que se relacionam com o conhecimento de causas situacionais, ações usuais, motivos, consequências comportamentais e expressões faciais ou vocalizadas) para cada emoção (Fehr & Russell, 1984; Lewis, 1989).

Desta forma, a criança para progredir na compreensão emocional necessita de compreender o impacto que os estados mentais podem ter a nível emocional, ou seja, entender que duas emoções da mesma valência (e.g. raiva vs. tristeza) podem tem consequências comportamentais diferentes (e.g. raiva pode originar comportamentos agressivos; tristeza pode originar choro), surgindo entre os 4 e os 5 anos (Hughes & Leekman, 2004; Martins, Osório, Veríssimo & Martins, 2016).

Este conhecimento depende do tipo de vocabulário emocional utilizado no contexto familiar e em interações sociais, ajudando a criança na análise subjetiva dos acontecimentos, assim como no entendimento causal das situações (Harris, 2008).

As crianças revelam mais dificuldade em entender quais os motivos de determinadas emoções, nomeadamente a surpresa, e mais facilidade no reconhecimento causal de outras emoções, como a alegria (Shin, Krzysik, & Vaughn, 2014). O entendimento causal desempenha um papel fundamental na aquisição de conhecimento; contudo, crianças que estão inseridas num contexto familiar destruturado onde a troca de vocabulário emocional é inapropriado apresentam menor capacidade em compreender emoções negativas (por ex. lidar

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

com a angústia ou raiva de outros) assim como em reconhecer expressões emocionais apropriadas ao contexto e em partilhar afeto positivo (Denham, 1998; Sullivan, Bennett, Carpenter, & Lewis, 2008).

Assim sendo, o vocabulário emocional envolve duas categorias alusivas às emoções do próprio e às emoções dos outros. A primeira é referente às emoções positivas ou negativas que são associadas aos acontecimentos que o próprio vivencia (Smiley & Huttenlocher, 1989). A segunda corresponde à capacidade que a criança tem em responder às necessidades emocionais do outro através de indicadores externos (por ex., expressões faciais, ações, pistas do contexto). Ambas as categorias desenvolvem-se nas interações sociais que possibilitam o entendimento das causas emocionais e das consequências comportamentais, permitindo o desenvolvimento da empatia pelos estados emocionais de outrem (Saarni, 1999; Smiley & Huttenlocher, 1989).

Pons, Harris e Rosnay (2004) propuseram um modelo de nove componentes divididas em três fases: Fase Externa (3-6 anos), Fase Mental (5-9anos) e Fase Reflexiva (8-12 anos) – que tem possibilitado a investigação da compreensão das emoções em crianças. Esta estrutura hierárquica deve-se aos aspetos externos da emoção, que antecedem a compreensão das emoções (Pons et al., 2004).

A Fase Externa relaciona-se com aspetos externos da emoção, com o entendimento de causas situacionais, com a expressão emocional e com as ocorrências ou objetos que suscitam a mesma. Esta Fase integra várias componentes (Pons et al., 2004):

- I. Reconhecimento: corresponde ao reconhecimento das emoções com base na expressão facial dos outros e tende a desenvolver-se por volta dos 2-3 anos de idade.
- II. Causalidade Externa: corresponde à compreensão das causas externas que afetam a emoção e desenvolve-se aos 3-4 anos. Um dos cenários utilizados no instrumento TEC é o seguinte: “Este menino recebe um presente. Como achas que ele se está a sentir?”.
- V. Recordações: corresponde à perceção da capacidade de reativar emoções através de memórias de acontecimentos já vividos e que a intensidade desta diminui com o tempo. Desenvolve-se por volta dos 5-6 anos.

A Fase Mental é representada pela compreensão da natureza das emoções. Inclui as componentes (Pons et al., 2004):

- III. Desejos: corresponde à compreensão do papel desempenhado pelos desejos nas respostas emocionais e de que duas pessoas podem despertar reações emocionais diferentes perante o mesmo acontecimento. Esta habilidade surge entre os 4 e os 6 anos de idade (Pons et al., 2004).
- IV. Crença: designa-se pelo entendimento de que as crenças subjetivas de cada indivíduo relativamente à situação vivida têm impacto na resposta emocional, ou seja, nem sempre a emoção tem correspondência com a situação subjetiva. A compreensão da falsa crença emerge por volta dos 4 anos de idade (Pons et al., 2004). No entanto, a compreensão de que as crenças possam ser verdadeiras ou falsas emerge por volta dos seis anos de idade (Bradmetz & Schneider, 1999; Fonagy, Redfern, & Charman, 1997). A falsa crença é avaliada através da capacidade de identificar suas consequências comportamentais, as tarefas de emoção geralmente dependem da compreensão das expressões faciais e das causas situacionais das emoções (Deneault & Ricard, 2013). Rosnay, Pons, Harris e Morrell (2004) averiguaram no seu estudo que as crianças desenvolviam primeiro a capacidade para compreender a falsa crença e posteriormente a habilidade de atribuir a expressão emocional com base na falsa crença. Pelo contrário, outros autores revelaram que primeiramente as crianças desenvolvem a capacidade de compreender os estados emocionais de outros e que essa habilidade permite o desenvolvimento da compreensão dos estados cognitivos e do pensamento dos outros (crenças) (Bartsch & Estes, 1996).
- VII. Dissimulação: consiste na possibilidade de ocultar estados emocionais (Pons et al., 2004) e desenvolve-se entre os 4 e os 6 anos de idade. As funções executivas a nível da compreensão emocional estão envolvidas na inibição da resposta comportamental. Segundo Harris (2008), crianças com maiores capacidades de controlar os seus comportamentos de maneira executiva têm maior possibilidade de desenvolver melhores relações com os outros, o que, por sua vez, é fundamental para o desenvolvimento da compreensão emocional. A possibilidade de esconder estados emocionais é uma forma de conservar uma relação social que se baseia nas causas e intenções subjetivas que o outro possui para ocultar a sua verdadeira emoção (Denham, 1998).

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

Por fim, a Fase Reflexiva incorpora a habilidade de refletir sobre um contexto a partir de diversos pontos de vista, assim como a regularização da emoção recorrendo a mecanismos cognitivos. Engloba, portanto as seguintes componentes (Pons et al., 2004):

- VI. Regulação: alusivo à utilização de mecanismos cognitivos que possibilitam à criança de 6-7 anos controlar as suas experiências emocionais (Pons et al., 2004).
- VIII. Emoções Mistas: corresponde ao entendimento de emoções ambivalentes associadas ao mesmo contexto. Crianças com 8 anos já são capazes de atribuir emoções de valências diferentes (e.g. alegria e medo) à mesma situação, ao contrário de crianças mais novas que atribuem emoções com o mesmo nível de valência (Harris, 2008; Pons et al., 2004).
- IX. Moralidade: corresponde à compreensão de que as ações moralmente repreensíveis (e.g., mentir, roubar) predizem sentimentos negativos (e.g., culpa, vergonha) e ações moralmente louváveis (e.g., sacrifício) suscitam sentimentos positivos (e.g., orgulho). Desenvolve-se por volta dos 8 anos de idade, sendo por isso uma das últimas dimensões a ser adquirida (Pons et al., 2004).

Alguns estudos têm mostrado que existem pequenas diferenças na compreensão das emoções em função do contexto geográfico e cultural (Pons et. al., 2004). Serve, como exemplo, um estudo com um grupo de crianças oriundas de Portugal com idades compreendidas entre os 6 e os 13 anos. Concluiu-se que crianças nesta faixa etária já tinham assimilado o entendimento das componentes correspondentes à Fase Externa. Contudo, registaram um menor grau de sucesso na assimilação das componentes III e IV (Fase Mental), cuja compreensão, de acordo com o modelo original apresentado, já deveria ter sido concluído nesta idade (Silva, 2012). Também em crianças em idade pré-escolar, numa amostra de crianças italianas e alemãs, verificou-se uma discrepância nos resultados na componente VII: crianças italianas demonstravam melhor capacidade em ocultar estados emocionais do que crianças alemãs. Este resultado comprova que a orientação cultural desenvolve nas crianças formas de compreensão emocional dissemelhantes, sendo a Itália uma sociedade coletivista focada no bem-estar do coletivo, enquanto a Alemanha, uma sociedade individualista, centrando-se na afirmação e na liberdade individual frente à grupal, se foca no bem-estar do indivíduo (Molina, Bulgarrelli, Henning, & Aschersleben, 2014).

2.3. Estilos e Práticas Parentais

A parentalidade tem sido objeto de intenso estudo, particularmente centrada na mãe, dadas as evidências empíricas que sustentam o seu impacto num desenvolvimento ajustado e saudável das crianças (Alvarenga, Magalhães, & Gomes, 2012; Carmo & Alvarenga, 2012). A saúde materna (e.g. boa saúde mental vs depressão pós-parto) e a estrutura familiar (e.g. relação conjugal) são elementos fundamentais para que se possa estabelecer uma relação positiva progenitores-criança e conseqüentemente um correto desenvolvimento.

O mencionado impacto da parentalidade no desenvolvimento infantil varia consoante o estilo parental adotado. Segundo Darling e Steinberg (1993), os estilos parentais referem-se ao conjunto de atitudes, práticas e expressões não-verbais para com a criança, que lhes são comunicadas, e que no seu conjunto caracterizam a natureza das interações pais-filhos gerando um clima emocional específico. Estilos parentais são, portanto, caracterizados pela capacidade de resposta e exigência que progenitores têm face à criança – podendo ser cruzadas duas dimensões como o grau de controlo e afeto (expresso também pela aceitação e o suporte) (Santos & Monteiro, 2015).

Por sua vez, práticas parentais correspondem a comportamentos definidos por conteúdos específicos utilizadas pelos cuidadores, com o propósito de que a criança atinja objetivos de socialização (e.g. se os progenitores pretendem que o seu filho tenha sucesso académico podem utilizar determinadas práticas como: fazer os TPC's com os seus filhos, dar tempo para ler e assimilar a informação, assim como, assistir às suas funções escolares). Dentro de um mesmo estilo parental, diferentes práticas parentais podem ser empregadas, concretizando-se no modo de falar e no tom de voz usado; na linguagem corporal e no modo de exprimir carinho (como a forma de beijar ou sorrir) (Darling & Steinberg, 1993). Nesta perspetiva, os estilos parentais são expressos através das práticas parentais, cujo efeito no desenvolvimento infantil é direto, enquanto que as práticas parentais têm uma influência indireta, indicando uma série de interações entre pais e filhos (Caron, Weiss, Harris, & Catron, 2006).

Diana Baumrind (1967, 1971) desenvolveu um modelo tripartido com base no tipo de estilo parental, no qual integra processos emocionais e comportamentais que contribuem para a compreensão da socialização da criança. A autora identifica três estilos clássicos, nomeadamente: o autoritativo, autoritário e permissivo. Posteriormente refere um quarto estilo, o Estilo Rejeitante – Negligente (Baumrind, 1989). Neste estudo focar-nos-emos nos estilos clássicos.

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

No que respeita ao estilo autoritativo, Baumrind (1967, 1971) descreve que os pais são afetuosos e sensíveis, disponíveis a direcionar as atividades dos seus filhos de forma racional e orientada, encorajando as trocas verbais com a criança e partilhando com esta o raciocínio por detrás da forma como ela age, solicitando a opinião da criança quando esta se recusa a obedecer. Os pais são capazes de mostrar um controlo firme face às divergências, colocando a sua perspetiva de adulto (não baseiam as suas decisões em consensos ou nos desejos dos filhos), mas sem inibir a criança, reconhecendo que esta possui interesses e vontade própria. Neste estilo parental destaca-se o reforço positivo (e.g. criança faz os TPC's corretamente e os pais autorizam que ela brinque com o seu boneco favorito), raramente recorrendo ao uso da punição (e.g. puxar as orelhas à criança porque esta comportou-se de forma inadequada) e sendo reconhecidos tanto os direitos dos pais como os dos filhos de forma a estimular a autonomia e individualidade da criança.

O estilo autoritário, por outro lado, é caracterizado pela assunção de um maior controlo e organização sobre a criança por parte dos pais e pela avaliação do seu comportamento de acordo com regras rígidas de conduta estabelecidas e normalmente absolutas. A disciplina encontra-se como prioridade em relação ao afeto, sendo de difícil expressão e de forma não-verbal (e.g. um presente que surge no último minuto). Favorecem o uso de reforços negativos (e.g. pais retiram o brinquedo favorito da criança por não cumprir as regras exigidas), bem como a obediência e práticas punitivas de forma a promover respeito à autoridade. Não há o respeito pela autonomia e a individualidade da criança, nem uma comunicação aberta entre ambos, não considerando o ponto de vista da criança.

Por último, o estilo permissivo é caracterizado por os pais se comportarem de modo pouco exigente e altamente afetivos. A disciplina não é considerada essencial neste estilo e é entendida como repressora. São extremamente tolerantes face aos desejos, impulsos e comportamentos da criança, sem exercerem controlo ou aplicarem restrições à mesma. Aceitam o seu comportamento sem intenção de moldá-lo, permitindo que a própria criança regule o seu comportamento. Os pais são vistos pelos filhos como um recurso para a realização dos seus desejos.

Segundo Diana Baumrind (1967, 1971), o estilo parental autoritativo é o mais indicado na aplicação de práticas educativas nas crianças. Pais que adotam este estilo parental tem em conta as componentes cognitivas, emocionais e sociais que a criança necessitará para um desenvolvimento ajustado e saudável. Por esse motivo, verifica-se que os filhos de pais autoritativos apresentam um maior número de consequências positivas em diversos campos

do desenvolvimento (e.g. a nível social, a criança demonstra competências para orientar e ajustar as suas interações com os outros; a nível emocional, a criança demonstra capacidade de reconhecer os sinais emocionais presentes nos outros) devido à disponibilidade familiar, favorecendo a relação de proximidade entre pais-filhos (Eisenberg et al.,2003).

Por outro lado, Maccoby e Martin (1983) propuseram um modelo bidirecional que define o comportamento parental com base em duas dimensões: exigência e responsividade. A primeira é definida como todas as atitudes parentais de controlo, supervisão e disciplina face ao comportamento dos filhos, monitorizando-se o seu comportamento de forma a desenvolverem maturidade e desempenho. Já a responsividade entende-se como as atitudes dos pais no sentido da promoção do desenvolvimento dos filhos, com o propósito de favorecer a sua autonomia e autoafirmação, através do reforço contingente (e.g. estratégia utilizada para aumentar a frequência de um comportamento desejado - pais permitem que a criança jogue computador no fim do dia se esta partilhar os seus brinquedos com o seu irmão: este conceito é utilizado para estabelecer a noção do tipo de consequências para os bons e maus comportamentos), sensibilidade aos sinais e necessidades da criança. Por outras palavras, baseia-se na afetividade, aceitação e envolvimento na relação.

Assim, Maccoby e Martin (1983) propõem uma tipologia de estilos parentais definida a partir dessas duas dimensões: o estilo autoritativo caracterizado por um elevado grau de exigência e responsividade; o estilo autoritário por um elevado grau de exigência e reduzida responsividade; o estilo permissivo composto por dois padrões de baixa exigência: o estilo indulgente e o estilo negligente. Os pais que adotem o estilo parental indulgente, apesar da baixa exigência, mostram-se responsivos e afetivos. Neste estilo, os pais incutem pouca responsabilidade satisfazendo os desejos da criança no momento, sendo extremamente tolerantes face aos comportamentos menos adequados da criança. Não estabelecem regras para monitorizar o seu comportamento. Por outro lado, os pais que adotam um estilo parental negligente não demonstram proximidade afetiva ou responsividade para com os seus filhos, não são exigentes e demonstram pouco envolvimento na tarefa da sua socialização. Os pais com este estilo parental apenas dão resposta às necessidades básicas da criança.

2.3.1. Estilos Parentais de Mães e Pais

A seleção de parceiros demonstra que os indivíduos tendem a optar por alguém com características semelhantes às suas e a adoção dos estilos parentais, bem como perspetivas semelhantes sobre a paternidade, pode ser produzida por efeitos de socialização. Isso sugere

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

três possíveis combinações mais prevalentes entre os vários tipos de estilos parentais: mãe e pai autoritativos, mãe e pai indulgentes e mãe e pai não envolvidos (Simons & Conger, 2007). Por outro lado, é esperado que a combinação de dois pais autoritários seja bastante rara, pelo facto de quererem assumir o controlo da tomada de decisão da família e isso acabaria por entrar em conflito. Portanto, se um dos pais é autoritário é esperado que o outro elemento seja autoritativo, indulgente ou não envolvido (Simons & Conger 2007) embora existam alguns casais que se encontram na fronteira entre dois estilos parentais (e.g. estilo autoritativo/autoritário ou estilo autoritativo/permissivo) (Santos & Monteiro, 2015).

Segundo a teoria de Baumrind (1991) é esperado uma combinação mais comum nos estilos parentais que se designa por parentalidade tradicional. Com base na socialização, o pai e a mãe podem assumir papéis tradicionais de género. Nesses casos, é esperado que a progenitora materna seja representada como mais responsiva do que exigente, estando associado a estilos elevados de educação, enquanto o progenitor paterno é significativamente mais exigente do que responsivo, estando representado em estilos caracterizados por um forte controlo.

A literatura indica que as mães reportam comportamentos afetivos, direcionados para os cuidados e segurança dos filhos, com maior suporte emocional e maior tentativa de controlo, relacionados com um estilo parental autoritativo (Conrade & Ho, 2001; Winsler, Madigan & Aquilino, 2005). Contudo, outros autores reportam que as mães são mais permissivas do que os pais, dado que mais frequentemente tendem a submeter-se às exigências da criança (Conrade & Ho, 2001; Uji, Sakamoto, Adachi, & Kitamura, 2013). As mães são, também, vistas como sendo mais carinhosas, promotoras da autonomia, melhores reguladoras do comportamento da criança em comparação com o pai, utilizando mais práticas indutivas e menos a punição física (Pereira, Canavarro, Cardoso, & Mendonça, 2009; Oliva, Parra, Sánchez-Queija, & López, 2007).

Quando verificado o estilo parental autoritário em progenitoras maternas, constatou-se que os filhos apresentavam menores níveis de autonomia, ou seja, a capacidade de estabelecer o seu próprio comportamento perante determinada situação, bem como dificuldades na tomada de decisão (Reichert, 2006).

Por outro lado, o pai tende a demonstrar práticas educativas mais consistentes com o estilo parental autoritário, observando-se uma tendência maior para a prática disciplinar, controlo e castigos, bem como uma maior intrusividade (Mestre, Samper, Nácher, Cortés, Garcia, & Porcar, 2005; Winsler et al., 2005). Isto poderá estar associado a crenças e atitudes

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

dos valores tradicionais, vinculadas à religião, mas também à forma como inculcavam a educação nas progenitoras maternas (Biasoli-Alves, 2002; Spinrad et al., 2007).

No entanto, com o avançar dos tempos os papéis tradicionais de gênero sofreram mudanças nas suas configurações. Tem-se observado novas formas de relações no contexto sociofamiliar contemporâneo. Tais mudanças foram marcadas pela consolidação do papel da mulher no mercado de trabalho, a necessidade de uma divisão mais igualitária das tarefas referentes ao lar e, conseqüentemente, devido a aplicação de leis que promovem o envolvimento paterno, fornecendo direitos ao pai (por exemplo, guarda partilhada, visitas periódicas à criança) (Borsa & Nunes, 2011; Lima, Serôdio, & Cruz, 2009; Tamis-LeMonda, & Cabrera, 2002).

Tal realidade, permitiu ao progenitor paterno a oportunidade de participar ativamente na vida diária da criança contribuindo para efeitos positivos a nível emocional (e.g. melhor ajustamento na regulação das suas emoções), assim como, a nível cognitivo (e.g. motivar o comportamento da criança de forma a controlar e regular pensamentos, emoções e ações) contribuindo para a adaptabilidade social da criança (Allen & Daly, 2007; Betawi, Jabbar, Jabery, Zaza, & Al-Shboul, 2014; Meuwissen & Carlson, 2015).

O pai tem-se, portanto, mostrado envolvido na partilha com a mãe dos cuidados dedicados à criança, realizando brincadeiras físicas e jogos com a criança, exercendo controlo e estabelecendo limites, fornecendo-lhe ainda suporte nas suas tarefas e aproximando deste modo a relação pai-filho (McMunn, Martin, Kelly, & Sacker, 2015; Monteiro, Verissimo, Santos, & Vaughn, 2008). A relação entre o progenitor paterno e a criança já não se encontra associado à rigidez e respeito pela autoridade mas baseado no afeto, comunicação, sensibilidade e aceitação, características relacionadas com um estilo parental autoritativo (Cia, Pereira, Del Prette, & Del Prette, 2006; Uji et al., 2013).

Embora esta mudança tenha proporcionado um ambiente familiar favorável para uma melhor compreensão emocional infantil, as mães continuam a demonstrar maiores conhecimentos sobre a parentalidade em comparação com os pais e têm-se revelado mais exigentes face ao comportamento dos filhos (Cia et al., 2006; Costa, Teixeira, & Gomes, 2000). Isto poderá estar associado ao facto da mãe ser a principal responsável pelas atividades relacionadas com as rotinas de cuidados à criança, embora o pai atualmente tenha revelado ser tão responsivo como a mãe (Costa et al., 2000; Monteiro et al., 2010).

São diversas as variáveis sociodemográficas com influência nos estilos parentais educativos adotados pelas figuras parentais. A idade dos pais parece encontrar-se associada

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

com os seus estilos parentais. No estudo de Uji, Sakamoto, Adachi e Kitamura (2013) com sujeitos com idades compreendidas entre os 17 e os 69 anos, verificou-se que quanto mais velho o progenitor, mais a sua parentalidade se associava a um estilo parental autoritário do que permissivo, podendo justificar os esforços dos pais mais velhos em tentar criar os seus filhos de maneira mais assertiva. Outros autores observaram que as “mães mais velhas adotam menos práticas punitivas” (Alvarenga, Magalhães, & Gomes, 2012), enquanto que os “pais mais velhos mostram-se mais responsivos” aos sinais e necessidades da criança (Lima, 2005).

Por outro lado, no estudo de Pears e Moses (2003), os pais sentem menos necessidade de utilizar técnicas de disciplina à medida que as crianças amadurecem.

Relativamente às habilitações literárias os dados parecem não ser consistentes. As mães com um nível de instrução mais elevado tendem a investir e a adotar estilos parentais mais positivos. Preocupam-se mais com a explicação das causas dos fenómenos sociais contribuindo para a compreensão da crença e da emoção comparativamente a mães com menor nível de instrução (Pears & Moses, 2003; Roskam & Meunier, 2009). Os pais com grau de escolaridade elevado mostraram-se menos envolvidos na monitorização do comportamento dos filhos em comparação com os pais com grau de escolaridade mais baixa. Segundo Roskam e Meunier (2009) esta diferença pode surgir devido aos pais com elevado nível de escolaridade investirem mais na sua carreira laboral em detrimento da sua função de pai, ao contrário de progenitores com baixo nível de escolaridade.

No entanto, Monteiro, Veríssimo, Santos e Vaughn (2008), no seu estudo verificaram que as habilitações literárias dos progenitores paternos se encontram positiva e significativamente correlacionada com a participação e partilha de atividades com a criança. Devido a este facto concluiu-se que pais com grau de escolaridade elevada apresentam maior conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, fornecem maior suporte emocional e demonstram mais respeito e afeto pela criança, observando-se características relacionadas com o estilo parental autoritativo.

Um nível socioeconómico mais elevado e um nível mais alto de instrução estão relacionados com uma tendência a privilegiar valores de autocontrolo e responsabilidade, tendo influência na forma como os progenitores respondem às necessidades da criança (Bem & Wagner, 2006). Pais com um menor nível de instrução e com baixo nível socioeconómico não demonstram conhecimento suficiente sobre o desenvolvimento infantil, utilizam frequentemente o uso da punição física e de práticas coercivas, não regulam o

comportamento e a emoção da criança, existindo uma relação distante em termos afetivos e a nível da compreensão emocional (Alvarenga et al., 2012; Bem & Wagner, 2006; Knutson, Degarmo, Koepl, & Reid, 2005). Neste contexto envolvente, as figuras paternas adotam mais frequentemente o estilo parental autoritário.

No que diz respeito à relação entre características das crianças e os estilos parentais educativos adotados, verifica-se que os progenitores tendem a adotar práticas distintas consoante o sexo da criança. No que se refere aos filhos, a mãe tende a ser mais permissiva, enquanto o pai tende a ser mais autoritário (Conrade & Ho, 2001). Tanto as mães como os pais tendem a adotar práticas mais controladoras e autoritárias em relação aos rapazes (Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts, & Fraleigh, 1987), e tem tendência a demonstrar um maior nível de apoio, uma maior responsividade e uma melhor comunicação relativamente às raparigas (Grigorenko & Sternberg, 2000; Lloyd & Devine, 2006). Em contrapartida, Nunes, Franco e Vieira (2013), não encontraram disparidades importantes na sua análise das práticas parentais em função do género da criança desde o ponto de vista dos cuidadores.

No que diz respeito à idade da criança, alguns autores evidenciam que filhos primogénitos de um grupo de irmãos são sujeitos a um maior número de tarefas promotoras de autonomia em detrimento de práticas punitivas. Por outro lado, comparativamente às crianças mais novas são também sujeitos a estilos considerados menos positivos como um grande número de recompensas materiais (Canavarro & Pereira, 2007; Roskam & Meunier, 2009).

2.3.2. Implicações dos Estilos Parentais na Compreensão Emocional da Criança

A adoção de estilos e práticas educativas assume um papel central no desenvolvimento infantil, a nível cognitivo, emocional e social. A sua influência pode variar em função de elementos como a idade e o período de desenvolvimento (Darling & Steinberg, 1993).

Diversos estudos têm demonstrado que o estilo parental autoritativo é mais eficaz ao trazer um maior número de consequências positivas a nível emocional, a nível comportamental e a nível psicossocial para o desenvolvimento infantil (Rodriguez, Donovan, & Crowley, 2009; Soares & Almeida, 2011; Uji et al., 2013). A nível emocional, permite que a criança aprenda a lidar com relações de poder através de processos explicativos que possibilitam que esta estabeleça o seu próprio equilíbrio emocional e forme relações de cariz afetivo no seu meio familiar e mais tarde com os seus pares (Ceconello,

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

De Antoni, & Koller, 2003; Baumrind, 1978, 2010; Santos & Monteiro, 2015). Por outro lado, a nível psicossocial, constata-se que filhos que estabelecem relações emocionalmente seguras com os seus progenitores desenvolvem adequadamente as suas funções executivas (e.g. controlar emoções). Promove-se conseqüentemente a expressão de emoções positivas que desenvolve a competência de reconhecimento com base na expressão facial dos outros, que está englobada na Fase Externa (Baumrind, 1966; Eisenberg et al., 2003; Pons et al., 2004).

No estudo de Denham e Kochanoff (2002) com crianças em idade pré-escolar, verificou-se que progenitores que explicam ativamente a própria expressividade emocional e reações contingentes às emoções dos filhos, favorecem o conhecimento emocional nas crianças e conseqüentemente a compreensão emocional. Assim, as emoções sentidas e os comportamentos relacionados à emoção (expressividade e contingência) seriam mediados pelo ensino e conseqüentemente pelo estilo parental empregado.

Segundo o estudo anteriormente relatado, verificou-se a importância de uma comunicação assertiva, sendo que pais que a utilizam revelam, segundo Santos e Monteiro (2015) “(...) um bom controlo das suas emoções e são capazes de exprimir as suas opiniões e sentimentos, sem magoar os outros (...)” (p.147). Isto revela-se da maior importância para monitorizar o comportamento da criança, respeitando-se ao mesmo tempo a autonomia e exercendo-se a autoridade parental apenas quando necessário (Uji et al, 2013).

Progenitores que invulgarmente expressam raiva, raramente gritam e utilizam estratégias de poder assertivas são mais capazes de entender especificamente os sentimentos dos outros (Pears & Moses, 2003). Assim sendo, a comunicação assertiva mostra-se a mais apropriada no sentido de ajudar a expressar sentimentos e de resolver conflitos sem recorrer a humilhações, contribuindo para o conhecimento emocional infantil, que engloba a compreensão emocional (Denham & Kchanoff, 2002; Santos & Monteiro, 2015).

Devido a este fator, verifica-se que os filhos de pais autoritativos tem comportamentos ajustados de internalização e externalização e apresentam maiores competências psicológicas e sociais e melhor desempenho escolar, assim como comportamentos empáticos pelo outro (Aurola, Sttattin; Nurmi, 2000; Rodriguez et al., 2009; Soares & Almeida, 2011).

O estilo parental autoritativo proporciona um ambiente familiar favorável para o desenvolvimento emocional e para a regulação das emoções visto que os pais correspondem às necessidades da criança de modo a contribuírem para um aumento da autoestima,

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

autoconfiança, assertividade, independência e obediência (Baumrind, Larzelere & Owens, 2010; Ceconello, De Antoni, Koller, 2003; Rodriguez et al., 2009; Soares & Almeida, 2011). Com isto, os pais autoritativos tendem a desenvolver um esforço no sentido de fornecer aos seus filhos estratégias de adaptabilidade e encorajamento positivo, dando-lhes feedback relativamente às competências para a compreensão das crenças, de forma a promoverem a autorregulação. Consequentemente, isto incentiva a resolução de problemas (Aurola, Stattin, & Nurmi, 2000).

Os restantes estilos parentais, em contrapartida, não parecem estar associados a consequências tão positivas, com sequelas para o ajustamento infantil. Com efeito, o estilo autoritário resulta numa maior dificuldade na compreensão das crenças (abrangida na Fase Mental da Compreensão Emocional) e na regulação emocional por parte da criança, bem como num maior sofrimento emocional. Isto deve-se ao uso de estratégias agressivas e punitivas (Pears & Moses, 2003; Pons et al, 2004; Topham et al., 2011). O comportamento dos pais, nomeadamente a expressão de emoções negativas e práticas coercivas favorece o desequilíbrio na competência emocional da criança e prejudica a relação de reciprocidade e de afeto entre pais e filhos (Carmo & Alvarenga, 2012; Denham, 1997; Reppold & Hutz, 2003). No estudo de Cummings, Goeke-Morey, Papp e Dukewich (2002), foi possível verificar que as crianças expostas de forma frequente a raiva e hostilidade por parte dos pais aumentaram o seu nível de agressividade e insegurança emocional (Cummings, Goeke-Morey, Papp, & Dukewich, 2002; Santos & Monteiro, 2015).

Este estilo parental encontra-se associado ao excessivo controlo psicológico e comportamental, que impede o desenvolvimento de características e habilidades importantes como a autoestima e a autonomia devido à rigidez que é transmitida às crianças (Ceconello et al, 2003; Santos & Monteiro, 2015).

Assim sendo, emoções negativas como raiva, desespero e ansiedade sentidas pelos filhos devido à autoridade parental encontram-se associadas à depressão, tratando-se de um distúrbio emocional (Reppold & Hutz, 2003).

Tais efeitos adversos restringem o reconhecimento de algumas componentes que abrangem a compreensão emocional, interferindo na capacidade da criança de interagir com os pares. Adicionalmente, a criança demonstra baixos níveis de afetividade (e.g. dificuldade na compreensão da emoção do outro) e tende a ser emocionalmente mais reativa (Baumrind et al., 2010; Reppold & Hutz, 2003; Santos & Monteiro, 2015). No entanto, é de salientar que esta prática disciplinar parece afetar mais as raparigas por apresentarem maior

submissão que os rapazes (Baumrind, 1971).

Contudo, nem em todas as culturas o estilo autoritário tem consequências negativas. É verificado em crianças afro-americanas que estas práticas educativas mais rigorosas podem ser adaptativas nos contextos e comunidades onde existe maior risco físico e psicológico (Cummings, Davies, & Campbell, 2000; Lamborn, Monts, Steing, & Dornbush, 1991). Em famílias asiáticas o estilo parental autoritário também é prevalente nas práticas educativas e encontra-se associado a resultados positivos quer nos resultados académicos das crianças, quer nas suas relações sociais (Bornstein & Bornstein, 2010).

Filhos de pais permissivos tendem a revelar-se como imaturos essencialmente pela dificuldade de autorregulação e autocontrolo emocional (e.g. controlar as suas experiências emocionais), que não foram aprendidos e desenvolvidos de forma adequada (Baumrind et al., 2010; DeHart, Pelham, & Tennem, 2006). Os valores deste estilo parental favorecem nas crianças uma elevada autoestima, relacionada a vários tipos de desajustamento, nomeadamente a menor obediência, rendimento escolar e maior adesão a comportamentos desviantes (Houve et al., 2009; Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991; Santos & Monteiro, 2015; Steinberg, Blatt-Eisengart, & Cauffman, 2006). Segundo Baumrind (1971), estes impactos negativos afetam mais os rapazes, que demonstram défices na relação com os pares e revelam maior resistência em relação aos adultos. As raparigas revelam alguma responsabilidade social, embora também apresentem pouca assertividade (Baumrind, 1989).

Filhos de pais negligentes apresentam-se inseguros e hesitantes. Neste estilo parental existem fortes vínculos com o comportamento delinquente para além de existir uma falta de vinculação emocional devido à indisponibilidade familiar (Bee, 1996; Houve et al., 2009; Santos & Monteiro, 2015).

No estudo de Chugani, Behen, Muzik, Juhász, Nagy e Chugani (2001) realizado com crianças romenas institucionalizadas com idades entre os 7 e os 11 anos, utilizou-se como instrumento o mapeamento estatístico paramétrico, que se trata de uma análise de neuroimagem que possibilita a investigação de diferentes áreas na anatomia do cérebro humano. Nesta investigação, descobriu-se que crianças negligenciadas mostraram uma diminuição significativa na atividade local de algumas áreas cerebrais, nomeadamente no giro frontal orbital, no córtex pré-frontal infra-límbico (i.e. áreas responsáveis pelo raciocínio e tomada de decisão), nas estruturas temporais medianas, no tronco cerebral, no córtex temporal lateral e no sistema límbico (i.e. responsável pelas emoções e pelos comportamentos sociais), especificamente na amígdala (i.e. responsável pelo processamento

emocional) e no hipocampo (i.e. responsável pela memória e aprendizagem). A disfunção dessas áreas cerebrais está envolvida nos inúmeros défices emocionais e cognitivos que estas crianças têm ao sofrerem de privação social precoce (Chugani et al., 2001; Damásio, 2011; Deng, Aimone & Gag, 2010). Tendo em conta que, segundo Damásio (2011), o sistema límbico desempenha um papel fundamental no correto desenvolvimento da compreensão emocional, é possível concluir, considerando os dados do estudo de Chugani et al., (2001), que o estilo parental negligente dificulta o desenvolvimento adequado da compreensão emocional.

Também no estudo de Colvert, Rutter, Kreppner, Beckett, Castle, Groothues e Sonuga-Barke (2008) com crianças romenas e britânicas institucionalizadas foi possível verificar que o facto de sofrerem de negligência parental causou-lhes défices no desenvolvimento da teoria da mente (e.g. dificuldade na compreensão da crença e deseabilidade componentes pertencentes à Fase Mental da Compreensão Emocional), bem como défices no desempenho das funções executivas, evidenciando maior impacto em crianças institucionalizadas após os 6 meses de idade.

No caso de crianças com a linguagem em desenvolvimento ou ainda inexistente, a indisponibilidade ou negligência parental e a maioria dos sinais de problemas de regulação emocional reflete-se através do comportamento: por exemplo choro excessivo, irritabilidade, birras e problemas comportamentais como agressividade, agitação ou oposição podem causar atrasos no desenvolvimento (Santos & Monteiro, 2015).

O estilo parental indulgente caracteriza-se pela partilha de emoções positivas entre pais e filhos, mas também se caracteriza pela existência de tolerância e baixo controlo por parte dos progenitores. Isto causa, portanto, consequências de diversa índole nas crianças a vários níveis: a nível social pode ser responsável por dificuldades nos relacionamentos com os pares; a nível académico pode provocar pouco envolvimento escolar; a nível cognitivo, apresentam-se de bem-estar psicológico e com boa auto-estima; a nível emocional, mostram-se agressivas e imaturas quando os progenitores revelam permissividade face à relação de agressividade (Bee, 1996; Cummings et al., 2002; Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991; Wolfradt, Hempel, & Miles, 2003). Isto demonstra que o presente estilo parental não transmite de forma adequada as variáveis e componentes da compreensão emocional (e.g. na Fase Reflexiva, podem-se gerar estratégias de regulação emocional deficientes, responsáveis por comportamentos desajustados, como a agressividade) (Bee, 1996; Pons et al., 2004).

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

A adoção de práticas punitivas de hostilidade, negligência e permissividade encontram-se relacionadas com o desequilíbrio emocional (Tur-Porcar, Mestre, Samper, & Malonda, 2012), sendo que o comportamento emocional negativo tem associações consistentes com a baixa competência social e a falta de controlo emocional (Garaigordobil, 2005).

É, portanto, possível verificar que a falta de afeto, a rejeição e a punição são estratégias que afetam a compreensão emocional infantil comprometendo as crianças a nível social e cognitivo. A relação que se estabelece entre os progenitores e a criança é da maior importância: se esta não é emocionalmente segura, poderá levar a prejuízos ao desenvolvimento da criança, afetando relações vindouras com outras pessoas (Eisenberg et al., 2001).

Um estudo realizado por Eisenberg, Fabes, Guthrie e Reiser (2000) verificou que uma relação segura entre os progenitores e a criança, bem como a partilha de emoções positivas promove a segurança emocional das crianças (Eisenberg et al., 2001) e a expressão de emoções positivas (Eisenberg et al., 2003). Estas práticas parentais contribuem para uma melhor compreensão emocional nas crianças. Neste sentido, analisou-se as relações entre os estilos parentais e a compreensão emocional das crianças, controlando as variáveis sociodemográficas dos pais (idade e habilitações literárias) e da criança (idade, sexo).

3.Método

3.1.Participantes

Participaram no estudo 41 crianças pertencentes a famílias nucleares portuguesas. As mães tinham idades compreendidas entre 29 e 43 anos ($M= 36.8$, $DP= 3.13$) e os pais entre os 28 e 45 anos ($M= 38.78$, $DP= 3.62$). As habilitações literárias das mães variam entre o 12ºano e o Grau de Mestrado ($M= 16,34$, $DP= 2,17$) e as dos pais entre o 9ºano e o Grau de Doutoramento ($M= 13.61$, $DP= 2.75$). A maioria das mães e pais trabalham a tempo inteiro (em média 38 horas respectivamente). As crianças tinham idades compreendidas entre os 40 e 76 meses ($M=56.86$, $DP= 9.28$), sendo 21 do sexo feminino e 20 do sexo masculino. Destes, 28 tinham irmãos. As famílias foram recrutadas através de Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e equipamentos de infância do Ensino Privado, no Distrito de Lisboa.

3.2. Instrumentos

3.2.1. Ficha de Dados Sociodemográficos

Tem como objetivo obter informação sociodemográfica da criança, figuras parentais e do agregado familiar (e.g., sexo e idade da criança, idade e habilitações literárias dos pais, rendimento familiar) (Veríssimo, s.d.).

3.2.2. 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 considerando nove componentes que, em função do nível de desenvolvimento, podem ser agrupadas em três fases: uma fase externa (3-6 anos), uma fase mental (5-9 anos) e uma fase reflexiva (8-12 anos) (Pons & Harris, 2000; Pons, Harris, & Rosnay, 2004). Neste estudo foi utilizada a versão traduzida de Dâmaso, Arriaga e Alexandre (2011).

O instrumento utilizado é composto por 23 tarefas que avaliam nove componentes da compreensão emocional, nomeadamente:

I. Reconhecimento – a finalidade é avaliar o reconhecimento da emoção, apresentando-se cinco vinhetas com base na expressão facial (“feliz”, “triste”, “assustado”, “bem-disposto” e “zangado”).

II. Causalidade Externa – é avaliada através de cinco tarefas relativas a situações externas que despoletam emoções (e.g. “Este menino está a ser perseguido por um monstro. Como é que ele se está a sentir?”). A criança obtém 1 ponto em cada uma das componentes anteriores se acertar em pelo menos quatro das cinco tarefas (Pons et al., 2004; Roazzi et al., 2008).

III. Desejabilidade – é analisada a compreensão da criança em duas tarefas sobre uma situação que pode gerar diferentes emoções em pessoas distintas. Um exemplo de uma das vinhetas é composto por dois protagonistas ao lado de uma caixa, sendo indicado que “O João gosta muito de alface e o Pedro não gosta nada de alface.” [a criança levanta a aba em que a alface está escondida]. Nesta situação utiliza-se as perguntas de controlo: “O João gosta de alface? E o Pedro gosta de alface?”. Deixa-se claro à criança quem gosta de alface e quem não gosta e finaliza-se com as seguintes questões: “Como se sente o João ao ver a alface? E o Pedro como se sente?”. A criança obtém 1 ponto se acertar no que gostam os dois protagonistas (Pons et al., 2004; Roazzi et al., 2008).

IV. Crença – é avaliada nas crianças a compreensão sobre as crenças, sejam estas

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

verdadeiras ou falsas, que determinam o estado emocional do protagonista perante o cenário apresentado. Nesta componente é usada uma prova que requer a compreensão da falsa crença (e.g. o coelho do João está a saborear uma cenoura, sem saber que um lobo faminto o está a espreitar por detrás do arbusto [mostra-se o lobo] e que este o quer comer). Neste caso é avaliada por uma pergunta de controlo (e.g. Achas que o coelho sabe que o lobo está por detrás do arbusto?). Se a criança não souber a resposta correta, esta é-lhe fornecida explicitamente: “Bem, na verdade o coelho não sabe que o lobo está escondido atrás dos arbustos. Como se sente o Coelho enquanto come a cenoura?” A criança obtém 1 ponto se acertar a esta última questão (Pons et al., 2004; Roazzi et al., 2008).

V. Recordações – é analisada a compreensão da criança sobre a relação entre memória e emoção através de quatro tarefas. Três dessas tarefas são de controlo (e.g. numa das vinhetas é mostrado à criança uma fotografia do melhor amigo do João [realça-se à criança que o João está feliz por ver a fotografia do seu grande amigo]. Por último pergunta-se o seguinte: “Como achas que o João se está a sentir?”

Noutra vinheta apresenta-se uma fotografia do seu coelho e descreve-se que “O João vê a fotografia do seu coelho [que foi comido pelo lobo]. Como se sente o João?”. A criança obtém 1 ponto se responder corretamente à última questão desta componente (Pons et al., 2004; Roazzi et al., 2008).

VI. Regulação – é avaliada a capacidade que a criança tem de recorrer a diferentes estratégias de regulação emocional. Descreve-se a situação, indicando que “O João está triste porque o seu coelho foi comido pelo lobo. Qual seria a melhor forma para o João deixar de se sentir triste?”. Nesta tarefa as opções de resposta são estratégias de regulação emocional, em vez de expressões faciais como nas restantes componentes:

“tapar os olhos”, “sair para a rua”, “pensar noutra coisa” ou “não há nada que o João possa fazer para deixar de ficar triste”. A criança recebe 1 ponto se optar pela estratégia mais favorável de regulação emocional (Pons et al., 2004; Roazzi et al., 2008).

VII. Dissimulação – é avaliada a capacidade da criança de entender a expressão de um estado emocional, que pode, ou não, corresponder à emoção verdadeiramente sentida. Num dos cenários, é relatado que “O Nuno está a chatear o João porque tem muitos berlindes e o João não tem nenhum. O João está a 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?” A criança recebe 1 ponto se responder corretamente à emoção sentida pelo

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

João (Pons et al., 2004; Roazzi et al., 2008).

VIII. Emoções Mistas – é analisada a capacidade que a criança tem em entender que uma pessoa pode sentir diversas emoções perante uma mesma situação. Na vinheta apresentada é descrito à criança que o João recebeu uma bicicleta nos anos apesar dele nunca ter andado, no entanto este “(...) pensa que pode cair e magoar-se. Como se sente o João?” Nesta componente as alternativas de resposta incluem mais de uma emoção, apresentando-se como “feliz”, “triste-assustado”(ao mesmo tempo), “feliz-assustado” (ao mesmo tempo) e “assustado”. A resposta correta corresponde a 1 ponto para a criança (Pons et al., 2004; Roazzi et al., 2008).

IX. Moralidade – é analisado o entendimento de emoções negativas como resultado de uma ação moralmente repreensível e de emoções positivas como resultado de ações moralmente louváveis. Nesta componente são utilizadas três situações para perceber o efeito da moralidade, sendo que uma delas é de controlo. O cenário é o seguinte: O João vai à casa do seu amigo Pedro, espera por ele na cozinha e vê uns biscoitos de chocolate em cima da mesa. Pensa se podia tirar um biscoito sem pedir à mãe do Pedro. A pergunta de controlo é “Tu achas que o João pode tirar o biscoito?”. Se a criança não responder corretamente é-lhe explicado que ele não pode tirar porque os biscoitos são da mãe do Pedro e quando as coisas não são nossas temos de as pedir. Então o João ia tirar um biscoito e lembrou-se que tinha de pedir à mãe do Pedro e conseguiu parar a tempo. “Como achas que o João se sentiu por conseguir parar a tempo?”. A criança obtém 1 ponto se escolher a expressão facial correta. Noutro cenário apresentado, refere-se à criança que o João é muito guloso e comeu um biscoito de chocolate sem pedir. Mais tarde em sua casa ele pensa em contar à mãe o que fez, e acaba por não fazê-lo. “Como achas que o João se sente por não contar à sua mãe que comeu um biscoito de chocolate sem pedir?” A obtenção de 1 ponto é fornecida à criança se esta beneficiar de uma resposta correta (Pons et al., 2004; Roazzi et al., 2008).

A pontuação das componentes 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, as crianças recebem um ponto de cotação se responderem corretamente entre quatro a cinco cenários apresentados; na componente Desejabilidade, para obterem um ponto de cotação, as crianças deverão ter em consideração as duas emoções (uma para cada protagonista); nas restantes por cada

resposta correta obtêm um ponto.

Pons, Harris e Rosnay (2004), demonstram que a escala do TEC é válida (índice de consistência de $I = .676$ e coeficiente de reprodutibilidade $R = .904$) e salientam a qualidade das propriedades psicométricas.

3.2.3. Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (QDEP)

O *Parenting Styles and Dimensions Questionnaire* (PSDQ; Robinson, Mandleco, Olsen, & Hart, 2001) foi traduzido e adaptado para amostras portuguesas por Pedro, Carapito e Ribeiro (2015). É um instrumento de autorrelato que visa analisar os Estilos Parentais seguindo a tipologia de Baumrind (1971), que distingue entre os estilos autoritativo, autoritário e permissivo.

Este instrumento é constituído por 62 itens organizados em três escalas: o Estilo Parental Autoritativo, o Estilo Parental Autoritário e o Estilo Parental Permissivo. O Estilo Parental Autoritativo (15 itens) - contituido por subescalas como: Ligação (e.g. item 5 “...elogio o nosso filho(a) quando este é bom(a)”), Regulação (e.g. item 62 “... realço as razões das regras que estabeleço”) e Autonomia (e.g. item 48 “... encorajo o nosso filho(a) a expressar-se livremente mesmo quando discorda dos pais”), cada subescala uma é composta por 5 itens. A escala Estilo Parental Autoritativo remete para itens relacionados com a segurança e compreensão emocional, bem como, a troca e partilha de experiências positivas entre pais e filhos (e.g. os pais expressam afeto pelo seu filho, abraçando-o, beijando-o e segurando-o, mostram-se sensíveis às suas necessidades. Procuram também compreender o impacto do comportamento dos seus filhos, encorajando-o a falar das consequências das suas próprias ações com o objetivo de estimular a sua autonomia e a exploração ao meio de forma adequada).

O Estilo Parental Autoritário (12 itens) é apresentado por níveis elevados de controlo e níveis baixos de afeto analisando o reforço negativo utilizado pelas figuras parentais face ao comportamento dos filhos. Esta escala é constituída por 12 itens e inclui as subescalas de Coerção Física (e.g. item 43 “...dou uma palmada ao nosso filho(a) quando ele(a) se porta mal”), Hostilidade Verbal (e.g. item 13 “...grito quando o nosso filho(a) se porta mal”) e Punição (e.g. item 10 “...castigo o nosso filho(a), retirando privilégios com poucas ou nenhuma explicações) cada uma composta por 4 itens.

A escala Estilo Parental Permissivo visa avaliar a tolerância dos progenitores face ao comportamento e exigências da criança. É caracterizado por níveis médios/elevados de

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

afeto e baixos níveis de controlo parental. É composta por 5 itens (e.g. item 34 "...ameaço o nosso filho(a) com castigos mais frequentemente do que realmente o faço.").

Os pais respondem numa escala de 5 pontos de tipo Likert que varia de (0) Nunca a (5) Sempre, na qual quanto mais elevado o resultado mais frequente o uso do respetivo Estilo Parental.

No estudo de Pedro, Carapito e Ribeiro (2015) os valores dos alfas de Cronbach indicam valores satisfatórios: Autoritativo $\alpha=0,86$; Autoritário $\alpha=0,75$ e Permissivo $\alpha=0,63$.

3.3. Procedimento

Para a concretização do presente estudo recorreu-se a um processo de recolha de informação. As escolas foram contactadas presencialmente e foi-lhes entregue uma carta na qual se explicavam os objetivos e procedimentos da investigação. A realização do estudo foi aprovada pela Direção das Escolas tendo sido devolvido a autorização devidamente assinada. Foi pedido a colaboração das educadoras ao longo da investigação, por serem o elo de ligação com os pais. Neste sentido, foi-lhes entregue as cartas de apresentação do projeto e o referente consentimento informado aos pais, para ser devolvido em envelope fechado. A recolha dos dados das famílias que aderiram ao estudo decorreu entre Janeiro e Junho de 2017.

Primeiramente, foi entregue às educadoras o questionário de estilos e dimensões parentais referente às mães tendo sido devolvido em envelope fechado, e posteriormente foi-lhes entregue o questionário de estilos e dimensões parentais referente aos pais efetuando-se com o mesmo procedimento. Todos os consentimentos informados, questionários ou escalas foram entregues e recolhidos presencialmente, não tendo ocorrido uma outra forma em algum momento da investigação.

A data da aplicação do TEC foi definida em parceria com a escola tendo sido aplicado de forma individual a cada criança participante numa sala disponibilizada pelo estabelecimento. O TEC é composto por um livro A4 com vinhetas de figuras simples no topo de cada página. Existem duas versões, nas quais diferem sexo/nome do protagonista diferenciando, assim, o sexo da criança em estudo.

Cada vinheta tem uma história associada ao protagonista (cujo rosto foi deixado propositadamente em branco) que é apresentado de forma emocionalmente neutra para evitar influência na resposta da criança. Abaixo de cada vinheta encontram-se quatro resultados

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

emocionais representados como expressões faciais. As alternativas são selecionadas a partir de quatro emoções básicas ("feliz", "triste", "assustada" e "zangada") e uma alternativa neutra ("mais ou menos"). Nesta fase é indicado à criança que selecione a expressão facial que se adequa ao cenário apresentado, através de uma resposta não-verbal (i.e. apontar com o dedo).

Os cenários são apresentados numa ordem pré-estabelecida com encadeamento lógico das mesmas que tem por finalidade despertar a atenção das crianças mais novas na aplicação do instrumento e reduzir a hipótese de se sentirem confusas perante cada história (Pons et al., 2004). Assim, em alguns cenários mais complexos são realizadas perguntas de controlo para que a criança entenda os pormenores da história aumentando a probabilidade de uma resposta assertiva. Caso isso não aconteça, a criança será corrigida. Por outro lado, existe três cenários (i.e. da coca-cola; da alface e do lobo) que exigem a participação ativa da criança no sentido de manter a sua atenção durante a aplicação do instrumento.

Esses cenários são apresentados quando é pedido à criança que levante determinada aba e revele o nome do objeto que estava por detrás (e.g. "O João e o Pedro estavam a brincar e ficaram com muita sede. O João gosta muito de coca-cola e o Pedro não gosta. Então eles decidiram ir ao armário da cozinha. "Abre lá e vê o que tem dentro do armário. O que achas que eles encontraram? Uma garrafa de coca-cola." As perguntas de controlo são as seguintes: "O João gosta de coca-cola? O Pedro gosta de coca-cola?" O exercício termina com as seguintes perguntas: "O que achas que o João sentiu ao ver a coca-cola? O que achas que o Pedro sentiu ao ver a coca-cola?").

A aplicação do instrumento em cada criança demora aproximadamente entre 10 a 20 minutos. A análise dos dados, quer do (QDEP), quer do TEC foi efetuada seguindo uma metodologia quantitativa com a ajuda do programa informático IBM SPSS Statistics 22 para Windows.

4. Resultados

4.1. Análise das relações entre variáveis sociodemográficas, Estilos Parentais e Compreensão Emocional das Crianças

Com o intuito de determinar em que medida as variáveis sociodemográficas dos pais (idade e habilitações literárias) e da criança (idade, sexo) poderão estar associadas às variáveis predictoras (Estilos Parentais) e critério (Compreensão Emocional), de modo a identificar potenciais covariáveis, foram realizadas correlações de Pearson (r).

Os resultados não evidenciam associações significativas entre as habilitações literárias/idade de ambos os pais e as Fases da Compreensão Emocional e Estilos Parentais dos progenitores (Quadros 1.1 e 1.2). Em relação à idade das crianças foram encontradas correlações positivas e significativas com as Fases Externa, Mental e Reflexiva da Compreensão Emocional, bem como com o seu valor global. Assim, quanto mais elevada a idade da criança maior a sua Compreensão Emocional.

Quadro 1.1.

Correlações de Pearson entre as Variáveis Sociodemográficas e as Dimensões da Compreensão Emocional

Variáveis Sociodemográficas	Fase Externa	Fase Mental	Fase Reflexiva	CE. Global
Habilitações Literárias do Pai	.08	-.13	-.24	-.11
Habilitações Literárias da Mãe	-.11	-.13	-.13	-.17
Idade do Pai	-.22	.04	.14	-.04
Idade da Mãe	-.09	-.03	.29	.04
Idade da Criança	.55**	.51**	.26**	.61**

Nota.** $p < .01$

Quadro 1.2.

Correlações de Pearson entre as Variáveis Sociodemográficas e os Estilos Parentais (materno e paterno)

Variáveis Sociodemográficas	Estilo P. Autoritativo materno	Estilo P. Autoritativo paterno	Estilo P. Autoritativo materno	Estilo P. Autoritativo paterno	Estilo P. Permissivo materno	Estilo P. Permissivo paterno
Habilitações	-.09	.27	.12	.30	-.04	.35
Habilitações	-.13	.60	-.16	.29	-.14	.25
Idade do Pai	.32	.25	.20	-.00	.18	-.14
Idade da Mãe	.17	.23	.12	.53	.04	.63
Idade da Criança	-.09	.14	.08	.03	.02	.07

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

De seguida, recorreu-se a testes *t-Student*, para amostras independentes, de modo a testar se existem diferenças nos Estilos Parentais de pai e de mãe e na Compreensão Emocional em função do sexo da criança. Os resultados não evidenciam diferenças estatisticamente (Quadro 2.1.), sugerindo que rapazes e raparigas não diferem na sua capacidade de compreensão das emoções.

Quadro 2.1.

Compreensão Emocional das crianças e Estilos Parentais (materno e paterno) em Função do Sexo

Compreensão Emocional	Sexo Feminino <i>M (DP)</i>	Sexo Masculino <i>M (DP)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Fase Externa	1.76 (.77)	1.65 (.88)	.44	.665
Fase Mental	1.43 (.93)	1.30 (1.03)	.42	.676
Fase Reflexiva	0.95 (.59)	0.80 (.70)	.76	.453
Global	4.14 (1.46)	3.75 (2.07)	.70	.485
Autoritativo paterno	4.04 (.35)	4.14 (.39)	.37	.373
Autoritário paterno	1.57 (.32)	1.64 (.29)	.47	.471
Permissivo paterno	1.79 (.67)	1.85 (.53)	.78	.783
Autoritativo materno	3.88 (.44)	3.81 (.44)	.61	.609
Autoritário materno	1.61(.41)	1.75 (.61)	.37	.373
Permissivo materno	1.79 (.61)	2.06 (.61)	.17	.171

4.2. Análises Descritivas da Compreensão Emocional e Estilos Parentais

No TEC, o valor das respostas obtidas 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 foi de 3.95 (*DP* = 1.77), variando a pontuação dos participantes entre 1 e 8. O Quadro 3.1. indica a frequência e percentagem de respostas corretas, as médias e desvios-padrão em cada componente.

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

Quadro 3.1.

Frequência e Percentagem de Crianças que Respondeu Corretamente às componentes do TEC e correspondentes Médias e Desvios-Padrão (N total =41).

Fases	Componentes	Resposta Corretas		M (DP)
		N	%	
Externa	I Reconhecimento	39	95.1	0.95 (0.22)
	II Causalidade Externa	18	43.9	0.44 (0.50)
	V Recordações	13	31.7	0.32 (0.47)
Mental	III Desejabilidade	21	51.2	0.51 (0.51)
	IV Crença	17	41.5	0.41 (0.50)
	VII Dissimulação	18	43.9	0.44 (0.50)
Reflexiva	VI Regulação	10	24.4	0.24 (0.43)
	VIII Emoções Mistas	4	9.80	0.10 (0.30)
	IX Moralidade	22	53.7	0.54 (0.50)

Verificou-se que houve maior número de crianças com acertos nas componentes I Reconhecimento (95.1%) (Fase Externa), III Desejabilidade (Fase Mental) (51.2%) e IX Moralidade (Fase Reflexiva) (53.7%), e menos crianças com acertos nas componentes V Recordações (31.7%) (Fase Externa), VI Regulação (24.4%) e VIII Emoções Mistas (9.80%) (ambas da Fase Reflexiva).

Relativamente às fases hierárquicas do TEC (onde as respostas podem variar entre 0 e 3 pontos para cada fase), análises *t-Student*, para amostras emparelhadas, indicam que a média de respostas corretas para a Fase Externa ($M = 1.71$, $DP = .81$) foi significativamente superior à média da Fase Mental ($M = 1.37$, $DP = .97$), $t_{(40)} = 2.27$, $p = .029$, e à média da Fase Reflexiva ($M = .878$, $DP = .64$), $t_{(40)} = 5.96$, $p < .001$. Por outro lado, a média de respostas corretas da Fase Mental foi significativamente superior à da Fase Reflexiva, $t_{(40)} = 2.905$, $p = .006$.

Em relação aos Estilos Parentais, verificou-se que o Estilo Autoritativo foi referido como o mais adotado pelos pais ($M = 3.85$, $DP = .43$) e o Autoritário o menos adotado ($M = 1.68$, $DP = .52$) (Quadro 3.2). Resultados semelhantes foram obtidos através do relato das mães, na medida em que referem adoptar mais o Estilo Autoritativo ($M = 4.09$, $DP = .91$) em comparação com os restantes Estilos Parentais, sendo o Autoritário como referido como sendo o menos adotado pelas progenitoras ($M = 1.60$, $DP = .30$) (Quadro 3.2).

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

Quadro 3.2.

Análises Descritivas das Dimensões da Compreensão Emocional e os Estilos Parentais (materno e paterno) (Médias, Desvios-Padrões, Valores Mínimos e Valores Máximos)

Compreensão Emocional	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>MIN</i>	<i>MAX</i>
Fase Externa	1.71	.81	.00	3.00
Fase Mental	1.37	.97	.00	3.00
Fase Reflexiva	.88	.64	.00	2.00
Global	3.95	1.77	.00	8.00
Autoritativo paterno	3.85	.43	3.06	4.67
Autoritário paterno	1.68	.52	1.00	3.40
Permissivo paterno	1.93	.62	1.00	3.75
Autoritativo materno	4.09	.91	3.33	4.83
Autoritário materno	1.60	.30	1.00	3.75
Permissivo materno	1.82	.60	1.00	3.75

4.3. Relações entre as dimensões da Compreensão Emocional da Criança e os Estilos Parentais (materno e paterno)

Para a análise da relação entre as dimensões da Compreensão Emocional da Criança e os Estilos Parentais (materno e paterno) foram efetuadas Correlações de Pearson (*r*). Verificam-se associações positivas e significativas entre o Estilo Parental Materno Autoritário e a Fase Mental, assim como, o Estilo Parental Materno Autoritativo e a Fase Reflexiva (Quadro 4.1). Foram encontradas associações negativas e significativas entre o Estilo Parental Materno Permissivo Materno e a Fase Mental, assim como, Estilo Parental Materno Autoritário e a Fase Reflexiva, verificando-se o mesmo para o Estilo Parental Paterno Permissivo e a Fase Reflexiva (Quadro 4.1).

Quadro 4.1.

Correlações de Pearson entre as Dimensões da Compreensão Emocional e os Estilos Parentais (materno e paterno)

Estilo Parental	Fase Externa	Fase Mental	Fase Reflexiva
Autoritativo paterno	.11	.12	.05
Autoritário paterno	.06	.06	-.21
Permissivo paterno	.07	.01	-.36*
Autoritativo materno	-.10	-.13	.43**
Autoritário materno	-.01	.34*	.40*
Permissivo materno	.01	.42**	-.21

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

5. Discussão

A compreensão das emoções é uma componente da cognição social e da competência emocional. É fulcral o desenvolvimento de um conjunto de competências emocionais que permita às crianças compreender os seus estados emocionais e os de outrem, desempenhando, portanto, um papel essencial na qualidade das relações interpessoais (Denham, Bassett & Zinsler, 2012; Molina, Bulgarelli, Henning, & Aschersleben, 2014; Strand et al., 2015).

Vários autores têm evidenciado que o período de maior impacto no entendimento das causas situacionais sobre as emoções ocorre na idade pré-escolar, sendo que as práticas e estilos parentais adotados pelos progenitores podem determinar a forma como a criança desenvolverá a compreensão sobre as emoções, bem como o seu desenvolvimento cognitivo, social e comportamental (Baumrind, 1967, 1971; Denham, 2007; Eisenberg et al., 2003; Pons et al., 2004; Schore, 1994, 1998).

A literatura revela um vínculo significativo entre as capacidades emocionais e a competência nas relações sociais (Lemerise & Arsénio, 2000) verificando-se que a relação entre o progenitor e a criança é o meio relacional básico para as relações futuras com o exterior (Andrade, et al., 2005; Schore, 1994, 1999, 2000). Deste modo, Diana Baumrind (1967, 1971) analisou os diversos Estilos Parentais (e.g. atitudes que os progenitores tem com a criança) e a forma como afeta ou estão associados a variáveis emocionais (e.g. autorregulação). No entanto, Baumrind (1967, 1971) não relacionou os Estilos Parentais (materno e paterno) com a compreensão emocional (e.g. reconhecimento da expressão emocional) das crianças, tendo este trabalho como principal objectivo estabelecer essa relação na idade pré-escolar, visto que é o período em que a criança está mais envolvida no processamento de informações sócio-emocional (Schore, 1994, 1998).

No presente estudo verificou-se que os dados sociodemográficos dos pais (idade e habilitações literárias) não se mostraram associados estatisticamente às Fases Reflexiva, Externa e Mental da Compreensão Emocional. Estes resultados evidenciam que tanto a idade como as habilitações literárias dos pais não interferem na forma como a criança compreende as componentes da Compreensão Emocional.

Não foram obtidas associações estatisticamente significativas entre a idade/habilitações literárias dos progenitores e os Estilos Parentais relatados pelos mesmos. Tendo em conta a literatura analisada, tanto a idade como as habilitações literárias dos pais estão associados aos estilos parentais adotados. Se é verdade que a idade dos pais influencia a forma como

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

estes se relacionam com os seus filhos afetando a adoção dos Estilos Parentais (e.g. Uji et al., 2013; Alvarenga, Magalhães & Gomes, 2012; Lima, 2005), é também verdade que as habilitações literárias da mãe e do pai influenciam o nível de conhecimento que os progenitores têm para investir e adotar estilos parentais mais positivos (Monteiro et al., 2008; Pears & Moses, 2003; Roskam & Meunier, 2009).

Em relação à idade das crianças foram encontradas correlações positivas e significativas em todas as Fases da Compreensão Emocional, indo de encontro aos resultados do estudo de Pons, Harris e Rosnay (2004), o que sugere que as Fases Externa, Mental e Reflexiva dependem da sua idade; dito de outro modo, quanto mais elevada a idade da criança maior a sua Compreensão Emocional.

Não se verificaram diferenças significativas nos Estilos Parentais da mãe e do pai consoante o género da criança. Estes resultados contradizem as investigações de Dornbusch e colaboradores (1987) e de Lloyd e Devine (2006) que verificaram diferenças nos Estilos Parentais dirigidos a rapazes e raparigas. Por outro lado, existem também investigações em Portugal realizadas com crianças em idade pré-escolar (Freitas, 2012; Nunes, 2015) que corroboram que não existem diferenças entre sexos nos estilos parentais (mãe e pai), levantando a hipótese de que progenitores pertencentes à cultura portuguesa planeiam transmitir os valores de igual forma aos seus filhos. Isto poder-se-á dever ao processo de transformação que atravessa atualmente a família contemporânea.

Nas dimensões da Compreensão Emocional não foram encontradas correlações estatisticamente significativas em função do sexo da criança, sugerindo que crianças de ambos os sexos apresentam competências semelhantes relativamente à compreensão das emoções, como já se tinha verificado no estudo de alguns autores (e.g. Pons et al., 2004; Pons, Lawson, Harris, & De Rosnay, 2003; Saarni, 1999). No entanto, o facto de os rapazes e das raparigas desta amostra desenvolverem competências idênticas a nível da compreensão das emoções, pode estar relacionado pelos progenitores assumirem uma transmissão de valores de forma igualitária quando relatam não ter diferenças nos Estilos Parentais consoante o género da criança. Ainda assim, os resultados da literatura são contraditórios, uma vez que outros estudos evidenciam que as raparigas têm níveis mais elevados na capacidade de compreensão das emoções do que os rapazes (e.g. Bosaki & Moore, 2004; Denham, Basset, Brown, Way, & Steed, 2015).

Relativamente às componentes do TEC, a análise das percentagens de respostas corretas por cada criança indicou que o reconhecimento das emoções com base na expressão facial

dos outros (componente I) foi adquirido nesta idade pré-escolar pela larga maioria das crianças da presente amostra. Segundo alguns autores, a aquisição desta competência pode estar relacionada com a possibilidade de os progenitores utilizarem o vocabulário emocional com a criança, possibilitando que esta aumente a sua capacidade linguística, bem como o desenvolvimento das suas funções executivas essenciais para o reconhecimento da emoção (e.g. distinguir emoções de valências diferentes) (Beck, Kumschick, Eid, & Klann-Delius, 2012; Cutting & Dunn, 1999; Denham, Bassett, Way, Mincic, Zinsser, & Graling, 2012).

No entanto, a componente II Causalidade Externa, pertencente à Fase Externa, não foi adquirida pela maioria da amostra. De acordo com Pons e colaboradores (2004), crianças na faixa dos 3 e 4 anos de idade já compreendem as causas externas que originam a emoção (Pons et al., 2004). Embora as crianças participantes tenham adquirido a componente I e não a componente II, dever-se-á pelo reconhecimento da emoção ser uma tarefa mais fácil do que a compreensão da causa da emoção (Berger, Salmon, Dadds, & Allen 2009; Brown & Dunn, 1996; Pons et al., 2004, Salmon et al., 2013). Este resultado reporta a ideia que as crianças desenvolvem primeiramente o reconhecimento de estados mentais através da expressão facial e posteriormente o entendimento causal das situações emocionais (Székely et al., 2011). No entanto, a compreensão das causas externas da emoção pode ser desenvolvida em contexto familiar (e.g. explorar melhor o vocabulário emocional utilizado com a criança) e em interações sociais (e.g. com os seus pares, educadora) (Harris, 2008).

Por sua vez, ainda relativamente à Fase Externa, a capacidade de reativar emoções através de memórias de acontecimentos já vividos (componente V) tende a ser assimilada por volta dos 3-6 anos de idade segundo Pons e colaboradores (2004), embora no presente estudo a percentagem de crianças com respostas corretas nesta componente foi baixa. A experiência da emoção é uma fonte de informação social que permite descrever e prever o comportamento do outro através da sua expressão emocional (e.g. relação entre memória e emoção) (Denham, 1998). Este conhecimento emocional é desenvolvido nas crianças nesta faixa etária podendo estar relacionado ao contexto em que é adquirida e conforme amadurece cognitivamente (Salmon et al., 2013).

A componente III (Desejabilidade), pertencente à Fase Mental, a percentagem de crianças que mostrou competências nesta componente foi acima de 50% i.e, evidenciando que mais de metade da amostra tem habilidade para entender que duas pessoas podem ter reacções emocionais diferentes perante o mesmo acontecimento (Pons et al., 2004). No

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

entanto, houve um número reduzido de crianças a mostrar competências de assimilação das componentes da Fase Mental (IV Crença e VII Dissimulação), cuja compreensão, de acordo com o modelo original apresentado, já deveria ter sido concluído nesta idade.

Segundo Deneault e Ricard (2013), a compreensão da falsa crença geralmente dependem da compreensão das expressões faciais (componente I) e das causas situacionais das emoções (componente II), sendo que esta última componente não se mostrou adquirida pela maioria da amostra e possivelmente terá influenciado nas percentagens de respostas corretas dadas pelas crianças acerca desta componente (IV Crença). Assim, a compreensão da componente dissimulação (i.e. ocultar estados emocionais) exige da criança a capacidade para compreender o seu próprio estado emocional e os de outrem, uma vez que as componentes de mais fácil compreensão não estão ainda adquiridas (componente II), esta componente (VII Dissimulação) em termos cognitivos tende a desenvolver-se mais tarde (Pons et al., 2004).

Como esperado, neste estudo, poucas crianças apresentam competências nas componentes VI Regulação e VIII Emoções Mistas, pertencentes à Fase Reflexiva, competência que, de acordo com o modelo de Pons, Harris e Rosnay (2004), ainda não teriam sido desenvolvidas na idade pré-escolar. Surpreendentemente, a componente IX Moralidade (correspondente à compreensão de regras sociais adquiridas através da educação), e uma das últimas a ser adquiridas, encontra-se assimilada por mais de metade (53.7%) das crianças desta amostra. Num estudo anterior com uma amostra de crianças portuguesas entre os 3 e os 6 anos, Chora (2016) também evidenciou que a compreensão desta componente se encontrava adquirida, levantando a hipótese de estar associada a processos de socialização. Estes resultados relativamente à Moralidade levantam a possibilidade de que a orientação cultural pode desenvolver nas crianças diferenças no sucesso das componentes da compreensão emocional relacionadas com a cultura em que estão inseridas.

Por outro lado, nesta amostra evidenciou que quando a mãe refere que adota um Estilo Parental Autoritário verificou-se que as crianças revelavam melhor compreensão sobre as tarefas referentes à Fase Mental. O estudo de Reichert (2006), refere que quando as progenitoras assumem um estilo parental autoritário reflete na criança uma dificuldade na autorregulação do comportamento. No entanto, nesta amostra aumenta a sua compreensão sobre a natureza das emoções, ou seja, compreensão dos desejos e a relação com as crenças (i.e. emoção expressa e a realmente sentida). Este resultado levanta a hipótese de quando a

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

mãe assume o estilo parental autoritário pode auxiliar à criança ferramentas para identificar consequências comportamentais que geralmente dependem da compreensão das expressões faciais e das causas das emoções que permitem avaliar o estado emocional de outrem (Deneault & Ricard, 2013). Na Fase Mental verificou-se que as crianças revelam baixo desempenho nas tarefas quando a mãe relata a adoção de um Estilo Parental Permissivo. Neste sentido, as progenitoras quando assumem um comportamento pouco exigente, as crianças não compreendiam as emoções subentendidas nos cenários apresentados.

Relativamente à Fase Reflexiva as crianças da amostra mostraram menor compreensão quando a mãe apresentava ter um Estilo Parental Autoritário. Considerando que a Fase Reflexiva incorpora habilidades como a regulação emocional recorrendo a estratégias cognitivas, a dificuldade por parte da criança torna-se maior quando a mãe é autoritária indo ao encontro do estudo de Reichert (2006).

Também na Fase Reflexiva verificou-se que as crianças mostraram menor compreensão quando o pai relata a adoção de um Estilo Parental Permissivo. Este resultado levanta a hipótese do Estilo Parental Permissivo prejudicar a compreensão emocional das crianças em idade pré-escolar independentemente de ser a mãe ou o pai a assumir esse estilo parental.

Por sua vez, verificou-se que quando a progenitora materna relata a adoção de um Estilo Parental Autoritativo as crianças desempenhavam melhor as tarefas pertencentes à Fase Reflexiva recorrendo a mecanismos cognitivos (e.g. análise de um contexto a partir de diversos pontos de vista).

Isto poderá estar associado ao facto de a mãe ser a principal responsável pelas atividades relacionadas com as rotinas de cuidados à criança (Costa et al., 2000; Monteiro et al., 2010), realçando que a adoção do estilo parental autoritativo (e.g. utilização de práticas parentais que consiste na explicação das regras sociais) possibilita que a criança aumente a sua capacidade para enfrentar situações sociais, conseguindo agir de forma adequada com os outros (recorrendo a mecanismos cognitivos) devido ao ensinamento que lhes é transmitido. Um maior conhecimento emocional da criança tende a promover o desenvolvimento de mecanismos de tomada de decisão e o desenvolvimento moral, bem como a promoção de uma melhor regulação das relações sociais (Denham, 1998; Harris, 2000, 2008).

Verificou-se que a IX Moralidade foi a única componente da Fase Reflexiva com uma percentagem de acertos estatisticamente considerável, levantando a possibilidade que as

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

crianças desta amostra desempenharem melhor compreensão especificamente nesta componente devido à progenitora materna referir que adota um Estilo Parental Autoritativo. Por outro lado, através da análise da média das dimensões da Compreensão Emocional evidencia que as crianças do presente estudo destacam um maior desempenho na Fase Externa do que nas Fases Mental e Reflexiva, indo de encontro aos resultados do estudo de Pons, Harris, & Rosnay (2004) e Molina et al., (2014).

A análise referente à compreensão emocional fundamenta-se, maioritariamente, em amostras de crianças em idade pré-escolar constituindo-se como um benefício para este estudo. No entanto, a amostra deste estudo mostrou-se limitada (n=41), sendo interessante investigar o impacto dos estilos parentais (materno e paterno) numa amostra mais alargada de crianças portuguesas e com outras idades, de modo a identificar possíveis diferenças nas componentes específicas da compreensão emocional, bem como, a exploração dos padrões culturais que possam influenciar diferenças na aquisição das componentes da compreensão emocional. Foram encontradas outras limitações neste estudo, tendo-se abordado algumas variáveis individuais da criança (e.g. idade, sexo), seria importante explorar de que forma o temperamento da criança, QI verbal e relações de vinculação poderiam estar associadas à adoção dos Estilos Parentais materno e paterno e o impacto que isso poderá ter na compreensão emocional infantil. Também seria interessante explorar se o número de horas de trabalho por cada progenitor influencia no relato da adoção do estilo parental e consequentemente, no desempenho das crianças relativamente às Fases Externa, Mental e Reflexiva do TEC.

Contudo, este estudo poderá contribuir para o diagnóstico em contexto real de famílias que utilizam estilos parentais como o Autoritário e Permissivo; que segundo alguns investigadores (e.g. Baumrind, 1967, 1971; Cummings, Goeke-Morey, Papp, & Dukewich, 2002; Reppold & Hutz, 2003, Santos & Monteiro, 2015) não trazem consequências positivas para o desenvolvimento infantil podendo ser prevenido o aparecimento de possíveis distúrbios emocionais. Assim, é evidenciado uma possível intervenção com os pais no sentido de direccionar possíveis estratégias para enfrentar correctamente as relações de poder existentes no seio familiar (pais-filhos). O diagnóstico aos sinais de negligência (pertencente ao Estilo Parental Permissivo) e práticas abusivas (Estilo Parental Autoritário) (Baumrind, 1967; 1971) deve ser confrontado de modo compreensivo com os cuidadores, explorando os métodos usados para disciplinar os filhos, e fornecer ajuda e apoio para as mudanças necessárias (Santos & Monteiro, 2015).

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

Neste sentido, torna-se fulcral o treino e o desenvolvimento de competências parentais que por uma série de razões (e.g. factores de stress, vulnerabilidade sociocultural, doença mental) têm dificuldades com o controlo do comportamento da criança (Santos & Monteiro, 2015). Estes Estilos Parentais podem ser prevenidos e combatidos através de medidas gerais de protecção à família (e.g. a identificação de recursos e serviços (direito ao emprego, habitação, entre outros)), bem como o exercício da parentalidade, nomeadamente o controlo comportamental e disciplina (e.g. pais devem desenvolver e treinar a capacidade de controlar a sua zanga ou mesmo a raiva, para se tornarem mais assertivos na forma como lidam com os seus filhos) (Santos & Monteiro, 2015).

Deste modo, torna-se crucial o desenvolvimento de uma metodologia baseada nas rotinas da família (McWilliam, 2010) para que os progenitores estabeleçam relações emocionalmente seguras com os seus filhos e possam contribuir para o desenvolvimento da compreensão emocional infantil.

6. Referências

- Allen, S., & Daly, K. (2007). *The effects of father involvement: An updated research summary of the evidence*. Guelph, Canada: FIRA-CURA.
- Alvarenga, P., Magalhães, M. D. O., & Gomes, Q. D. S. (2012). Relações entre práticas educativas maternas e problemas de externalização em pré-escolares. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(1), 33-42.
- Andrade, S. A., Santos, D. N., Bastos, A. C., Pedromônico, M. R. M., Almeida-Filho, N. D., & Barreto, M. L. (2005). Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. *Revista de Saúde Pública*, 39(4), 606-611.
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23(2), 205-222.
doi:10.1006/jado.2000.0308
- Bartsch, K., Campbell, M., & Troseth, G. (2007). Why else does jenny run? Young children's extended psychological explanations. In Bartsch, K., Campbell, M., & Troseth, G (Eds). *Cognition and Development* (pp.33-61). Abindon: Routledge.
- Bartsch, K., & Estes, D. (1996). Individual differences in children's developing theory of mind and implications for metacognition. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 281-304. doi: 10.1016/S1041-6080(96)90020-5
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. doi: 10.2307/1126611
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology*, 4 (1, pt. 2), 1-103. doi: 10.1037/h0030372
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9(3), 239-267. doi:10.1177/0044118X7800900302
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In Damon, W. (Ed.) *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R.Lerner, & A.C.Peterson (Eds.), *The encyclopedia of adolescence* (pp-746-758). New York: Garland.
- Baumrind, D., & Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child development*, 38(2), 291-327. Doi:

10.2307/1127295

Baumrind, D., Larzelere, R. E., & Owens, E. B. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: Science and Practice, 10*(3), 157-201. doi:10.1080/15295190903290790

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. doi: 10.1037/a0026320

Bee, H. (1996). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Beer, J. S., Knight, R. T., & D'Esposito, M. (2006). Controlling the integration of emotion and cognition - the role of frontal cortex in distinguishing helpful from hurtful emotional information. *Psychological Science, 17* (5), pp. 448-453. doi: 10.1111/j.1467-9280.2006.01726.x

Bem, L., & Wagner, A. (2006). Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico. *Psicologia em Estudo, 11*(1), 63-71.

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

Biasoli-Alves, Z. M. M. (2002). A questão da disciplina na prática de educação da criança, no Brasil, ao longo do século XX. *Veritati, 2*(2), 243-259.

Blankson, A. N., O'Brien, M., Leerkes, E. M., Marcovitch, S., & Calkins, S. D. (2012). Differentiating processes of control and understanding in the early development of emotion and cognition. *Social Development, 21* (1), 1–20. doi: 10.1111/j.1467-9507.2011.00593.x

Borsa, J. C., & Nunes, M. L. T. (2011). Aspectos psicossociais da parentalidade: o papel de homens e mulheres na família nuclear. *Psicologia Argumento, 29* (64), 31-39.

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. doi: 10.1023/B:SERS.0000027568.26966.27

Bradmetz, J., & Schneider, R. (1999). Is Little Red Riding Hood afraid of her grandmother? Cognitive vs. emotional response to a false belief. *British Journal of Developmental Psychology, 17* (4), 501-514. doi: 10.1348/026151099165438

Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18 (6), 906-921. doi: 10.1037/0012-1649.18.6.906

Brown, J. R., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child development*, 67 (3), 789-802. Doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01764.x

Calvo, M. G., & Lundqvist, D. (2008). Facial expressions of emotion (KDEF): Identification under different display-duration conditions. *Behavior research methods*, 40 (1), 109-115. doi: 10.3758/BRM.40.1.109

Canavarro, M., & Pereira, A. (2007). A avaliação dos estilos parentais educativos na perspectiva dos pais: A versão portuguesa do EMBU-P. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 71-86.

Carmo, P. & Alvarenga, P. (2012). Práticas coercitivas de mães de diferentes níveis socioeconômicos. *Estudos de Psicologia*, 17 (2), 191-197.

Caron, A., Weiss, B., Harris, V., & Catron, T. (2006). Parenting behavior dimensions and child psychopathology: Specificity, task dependency, and interactive relations. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35 (1), 34-45.

doi:10.1207/s15374424jccp3501_4

Carter, B., & McGoldrick, M. (1995). As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar. *As mudanças no ciclo de vida familiar*, 2, 7-29.

Cecconello, A. De Antoni, C, Koller, S. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 8, 45-54.

Cesar (s.d). A vida das famílias e suas fases: desafios, mudanças e ajustes. 1. Retirado em 29 de Julho de 2017. Disponível em

<https://www.familia.med.br/imagens/file/A%20vida%20das%20familias%20e%20suas%20fases.pdf>.

Chiron, C., Jambaque, I., Nabbout, R., Lounes, R., Syrota, A., & Dulac, O. (1997). The right brain hemisphere is dominant in human infants. *Brain: a journal of neurology*, 120 (6), 1057-1065.

Chora, M. (2016). *A compreensão emocional de crianças em idade pré-escolar e o papel do envolvimento paterno em atividades de cuidados e socialização*. (Dissertação de Mestrado). ISCTE-IUL, Lisboa, Portugal.

Chugani, H. T., Behen, M. E., Muzik, O., Juhász, C., Nagy, F., & Chugani, D. C. (2001). Local brain functional activity following early deprivation: a study of postinstitutionalized Romanian orphans. *Neuroimage*, 14 (6), 1290-1301. doi:10.1006/nimg.2001.0917

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

- Cia, F., Pereira, C. D. S., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filho. *Psicologia em estudo*, 11 (1), 73-81.
- Colvert, E., Rutter, M., Kreppner, J., Beckett, C., Castle, J., Groothues, C., & Sonuga-Barke, E. J. (2008). Do theory of mind and executive function deficits underlie the adverse outcomes associated with profound early deprivation?: findings from the English and Romanian adoptees study. *Journal of abnormal child psychology*, 36 (7), 1057-1068. doi: 10.1007/s10802-008-9232-x
- Conrade, G., & Ho, R. (2001). Differential parenting styles for fathers and mothers. *Australian Journal of Psychology*, 53 (1), 29-35. Doi:10.1080/00049530108255119
- Cosmides, L., & Tooby, J. (2000). Evolutionary psychology and the emotions. In Lewis, M., & Haviland-Jones, J.M. (Eds), *Handbook of Emotions* (pp. 91-115). New York: Guilford.
- Costa, F. T., Teixeira, M. A., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: reflexão e crítica*, 13 (3), 465-473.
- Cummings, E. M., Davies, P. T., & Campbell, S. B. (2000). *Developmental psychopathology and family process: theory, research, and clinical implications*. New York: The Guilford Press.
- Cummings, E.M., Goeke-Morey, M.C., Papp, L.M., & Dukewich, T.L. (2002). Children's responses to mothers' and fathers' emotionality and tactics in marital conflict in the home. *Journal of Family Psychology*, 16 (4), 478-492. Doi:10.1037/0893-3200.16.4.478
- Cutting, A. & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853–865. doi: 10.1111/1467-8624.00061
- Damásio, A. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, sorrow, and the feeling brain*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Damásio, A. (2005). The neurobiological grounding of human values. In Changeux, J.P., Damásio, A., Singer, W., & Christen, Y (Eds.), *Neurobiology of human values* (pp.47-56). Vergale: Springer.
- Damásio, A. (2011). *O Erro de Descartes*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- 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.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model.

- Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496. doi:10.1037/0033-2909.113.3.487
- 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
- Deng, W., Aimone, J. B., & Gage, F. H. (2010). New neurons and new memories: how does adult hippocampal neurogenesis affect learning and memory? *Nature reviews. Neuroscience*, 11(5), 339. doi: 10.1038/nrn2822
- DeHart, T., Pelham, B. & Tennem, H. (2006). What lies beneath: parenting style and implicit self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42, 1-17. doi: 10.1016/j.jesp.2004.12.005
- 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. (1998). *Emotional development in young children*. 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., Bassett, H. 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., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & Emotion*, 26(4), 667-79. doi:10.1080/02699931.2011.602049
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40 (3), 137-143. doi: 10.1007/s10643-012-0504-2
- 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

Denham, S. A., & Couchoud, E. A. (1990). Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal*, 20 (3), 171-192.

Denham, S.A., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage & Family Review*, 34 (3-4), 311-343.

Dornbusch, S., Ritter, P., Liederman, P., Roberts, D., & Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257. doi:10.2307/1130618

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (1), 136. doi:10.1037//0022-3514.78.1.136

Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M. & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child development*, 72 (4), 1112-1134. doi:10.1111/1467-8624.00337

Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A. S., Fabes, R. A., Cumberland, A., Reiser, M., & Losoya, S. (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of socioemotional functioning. *Developmental psychology*, 39 (1), 3. doi:10.1037/0012-1649.39.1.3

Ekman, P. (1973). *Cross-cultural studies of facial expression*. Los Altos: Malor Books.

Ekman, P. (1992). *Cognition & emotion*. São Francisco: Lawrence Erlbaum Associates.

Fehr, B., & Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113(3), 464–486. doi: 10.1037/0096-3445.113.3.464

Fogel, A., & Branco, A. U. (1997). Meta-communication as a source of indeterminism in relationship development. In: Fogel, A., Lyra, M., & Valsiner, J. (Eds). *Dynamics and indeterminism in developmental and social processes*. (pp.65-92). New Work: Psychology Press.

Fonagy, P., Redfern, S., & Charman, T. (1997). The relationship between belief – desire reasoning and a projective measure of attachment security (SAT). *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 51-61. doi: 10.1111/j.2044-835X.1997.tb00724.x

Freitas, C. (2012). *Estilos Parentais e a Adaptação Psicossocial da Criança ao Pré-Escolar*. (Dissertação de Mestrado). ISPA-Instituto Universitário, Lisboa, Portugal.

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

- Frijda, N. H. (2000). The psychologists' point of view. In M. Lewis, & J. M. Haviland-Gao, X., & Maurer, D. (2009). Influence of intensity on children's sensitivity to happy, sad, and fearful facial expressions. *Journal of Experimental Child Psychology*, *102*, 503-521. doi: 10.1111/j.2044-835X.1997.tb00724.x
- Garaigordobil, M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: correlatos socioemocionales predictores y diferencias de género. *Psicología Conductual*, *13*(2), 197-215.
- Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (2000). Elucidating the etiology and nature of beliefs about parenting styles. *Developmental Science*, *3* (1), 93-112.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Grusec, J. E., Goodnow, J. J., & Kuczynski, L. (2000). New directions in analyses of parenting contributions to children's acquisition of values. *Child Development*, *71*(1), 205-211. doi: 10.1111/1467-8624.00135
- Guyert, A. E., Monk, C. S., McClure-Tone, E. B., Nelson, E. E., Roberson-Nay, R., Adler, A. D., & Ernst, M. (2008). A developmental examination of amygdala response to facial expressions. *Journal of Cognitive neuroscience*, *20*(9), 1565-1582. doi: 10.1162/jocn.2008.20114
- Hariri, A. R., Mattay, V. S., Tessitore, A., Fera, F., & Weinberger, D. R. (2003). Neocortical modulation of the amygdala response to fearful stimuli. *Biological Psychiatry*, *53*(6), 494-501. doi: 10.1016/S0006-3223(02)01786-9
- 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.
- 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
- Hickling, A. K., & Wellman, H. M. (2001). The emergence of children's causal

- explanations and theories: Evidence from everyday conversation. *Developmental Psychology*, 37 (5), 668. doi:10.1037/0012-1649.37.5.668
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Eichelsheim, V. I., Van Der Laan, P. H., Smeenk, W., & Gerris, J. R. (2009). The relationship between parenting and delinquency: A meta-analysis. *Journal of abnormal child psychology*, 37(6), 749-775. doi: 10.1007/s10802-009-9310-8
- Hughes, C., & Ensor, R. (2009). Independence and interplay between maternal and child risk factors for preschool problem behaviors? *International Journal of Behavioral Development*, 33(4), 312–322. doi:10.1177/0165025408101274
- Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social development*, 13(4), 590-619.
- Izard, C. E. (1972). *Patterns of emotions*. New York: Academic Press.
- Izard, C. E. (1977). *Differential emotions theory*. New York: Plenum Press.
- Izard C. E. (1991). *The psychology of emotions*. New York: Plenum Press.
- Kellerman, H. (Eds.), *Theories of emotion* (pp. 253-264). New York: Academic Press.
- Knutson, J. F., DeGarmo, D., Koepl, G., & Reid, J. B. (2005). Care neglect, supervisory neglect, and harsh parenting in the development of children's aggression: A replication and extension. *Child maltreatment*, 10 (2), 92-107. doi:10.1177/1077559504273684
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065. doi:10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46 (8), 819 -834. doi:10.1037/0003-066X.46.8.819
- 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

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

- Lima, A., Serôdio, R., & Cruz, O. (2009). O envolvimento do pai no processo desenvolvimental dos filhos: uma abordagem intergeracional. *Psicologia*, 23 (2), 103-114. doi:10.17575/rpsicol.v23i2.330
- Lima, J. A. R. (2005). O envolvimento paterno nos processos de socialização da criança. *Desenvolvimento: Contextos familiares e educativos*. Porto: Livpsic.
- Llyod, K., & Devine, P. (2006). Parenting practices in Northern Ireland: Evidence from the Northern Ireland household panel survey. *Child Care in Practice*, 12 (4), 365- 376. doi:10.1080/13575270600863275
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). *Handbook of child psychology: Socialization, Personality, and Social development*. New York: Wiley.
- Martins, E. C., 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. doi:10.1177/0165025414556096
- 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
- McWilliam, R. A. (2010). Routines-based early intervention. *Supporting Young Children and Their Families*. Baltimore: Brookes.
- Mestre, V., Samper, P., Náchér, M.J., Cortés, M., Garcia, P. S., & Porcar, A.M. T. (2005). Estilos de crianza y agresividad en la infancia. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, 10 (6), 3.
- 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. doi: 10.1111/j.1467-9507.2005.00321.x
- 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., Pessoa e Costa, I., Torres, N., & Vaughn,

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

- 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., Veríssimo, M., Santos, A. J., & Vaughn, B. E. (2008). Envolvimento paterno e organização dos comportamentos de base segura das crianças em famílias portuguesas. *Análise Psicológica*, 3 (26), 395-409.
- Nelson, K. (2007). Experience, Meaning & Memory. In: Nelson, K. *Young Minds in Social Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nunes, M. (2015). *Estilos Parentais e Stress Parental em Pais com crianças em idade precoce*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.
- Nunes, S. A., Franco, A. M., & Vieira, M. L. (2013). Attachment and parental practices as predictors of behavioral disorders in boys and girls. *Paidéia*, 23(56), 369-377.
doi:10.1590/1982-43272356201311
- O'Brien, M., Weaver, J. M., Nelson, J. A., Calkins, S. D., Leerkes, E. M., & Marcovitch, S. (2011). Longitudinal associations between children's understanding of emotions and theory of mind. *Cognition & Emotion*, 25(6), 1074-1086.
doi:10.1080/02699931.2010.518417
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija & López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de psicología*, 23 (1), 49-56.
- Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Gavazzi, I. G. (2011). The role of language games in children's understanding of mental states: A training study. *Journal of Cognition and Development*, 12(2), 239-259. doi:10.1080/15248372.2011.563487
- Pears, K. C., & Moses, L. J. (2003). Demographics, parenting, and theory of mind in preschool children. *Social Development*, 12(1), 1-20. Doi: 10.1111/1467-9507.00219
- Pedro, M. F., Carapito, E., & Ribeiro, T. (2015). Parenting styles and dimensions questionnaire - the portuguese self-report version. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(2), 302-312. doi:10.1590/1678-7153.201528210
- Pereira, A. I., Canavarro, C., Cardoso, M. F., & Mendonça, D. (2009). Patterns of parental rearing styles and child behaviour problems among Portuguese school-aged children. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 454-464. doi:10.1007/s10826-008-9249-3
- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. *Theory of emotion*. New York: Academic Press.

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

- Pons, F., & Harris, P. (2000). Test of emotion comprehension: TEC. University of Oxford.
- 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*(4), 347-353. doi:10.1111/1467-9450.00354
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and brain sciences, 1*(4), 515-526.
- 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
- Reichert, C. B. (2006). *Autonomia na adolescência e sua relação com os estilos parentais*. (Dissertação de Mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.
- Reppold, C., & Hutz, C. (2003). Exigência e responsividade parental como preditores de depressão em adolescentes no sul do Brasil. *Avaliação Psicológica, 3*, 175-184.
- Rieffe, C., Meerum Terwogt, M., & Cowan, R. (2005). Children's understanding of mental states as causes of emotions. *Infant and Child Development, 14*, 259-272. doi:10.1002/icd.391
- Robinson, C. C., Mandlco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (2001). The parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ). *Handbook of family measurement techniques, 3*, 319-321.
- 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.
- Rodriguez, M. M., Donovanick, M. R., & Crowley, S. L. (2009). Parenting styles in a cultural context: observations of "protective parenting" in first-generation Latinos. *Family process, 48* (2), 195-210. doi:10.1111/j.1545-5300.2009.01277.x

- Rosnay, M. D., & Harris, P. L. (2002). Individual differences in children's understanding of emotion: The roles of attachment and language. *Attachment & Human Development*, 4 (1), 39-54. <http://dx.doi.org/10.1080/14616730210123139>
- Rosnay, M., Harris, P. L., & Pons, F. (2008). Emotional understanding and developmental psychopathology in young children. In C. Sharp, P. Fonagy, & I. Goodyer (Eds.), *Social cognition and developmental psychopathology* (pp. 343–385). New York, NY: Oxford University Press.
- Rosnay, M., Pons, F., Harris, P. L., & Morrell, J. M. B. (2004). A lag between understanding false belief and emotion attribution in young children: Relationships with linguistic ability and mothers' mental-state language. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(2), 197–218. doi:10.1348/026151004323044573
- Roskam, I., & Meunier, J. C. (2009). How do parenting concepts vary within and between the families? *European Journal of Psychology of Education*, 14 (1), 33-47. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03173473>
- Rudy, D., & Grusec, J. E. (2001). Correlates of authoritarian parenting in individualist and collectivist cultures and implications for understanding the transmission of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(2), 202-212. doi:10.1177/0022022101032002007
- 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.
- Salmon, K., Evans, I. M., 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 & Monteiro (2015). *Problemas de saúde mental em crianças e adolescentes*. Lisboa: Sílabo.
- Schore, A. N. (1994). *Affect regulation and the origin of the self: the neurobiology of emotional development*. Mahweh, NJ: Erlbaum.
- Schore, A. N. (1998). The experience-dependent maturation of an evaluative system in the cortex. In K. Pribram (Ed.), *Brain and values: is a biological science of values possible?* (pp. 337–358). Mahweh, NJ: Erlbaum.
- Schore, A. N. (1999). Commentary on emotions: Neuro-psychoanalytic views. *Neuro-Psychoanalysis*, 1, 49–55.

ESTILOS PARENTAIS E COMPREENSÃO EMOCIONAL

- Schore, A. N. (2000). Attachment and the regulation of the right brain. *Attachment & human development*, 2 (1), 23-47.
- 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
- Simons, L. G., & Conger, R. D. (2007). Linking mother–father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, 28 (2), 212-241. doi:10.1177/0192513x06294593
- 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.
- 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.
- Soares, D. & Almeida, L. (2011). Percepção dos estilos educativos parentais: sua variação ao longo da adolescência. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación-Universidade da Coruña e Universidade do Minho*, 4071-4083.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Gaertner, B., Popp, T., Smith, C. L., Kupfer, A., & Hofer, C. (2007). Relations of maternal socialization and toddlers' effortful control to children's adjustment and social competence. *Developmental psychology*, 43(5), 1170. doi:10.1037/0012-1649.43.5.1170
- 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.
- Strand, P. S., Barbosa Leiker, C., Arellano 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
- Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I., & Cauffman, E. (2006). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes: a replication in a sample of serious juvenile offenders. *Journal of Research on Adolescence*, 16 (1), 47-58. doi:10.1111/j.1532-7795.2006.00119.x
- 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

Székely, E., Tiemeier, H., Arends, L. R., Jaddoe, V. W. V., Hofman, A., Verhulst, F. C., & Herba, C. M. (2011). Recognition of facial expressions of emotions by 3-year-olds. In Székely, E. (Ed.), *Children's Emotional Functioning in the preschool period: emotion recognition, temperament, and their links with early risk factors* (pp.425–435). Rotterdam: Off Page.

Tager-Flusberg, H., & Sullivan, K. (2000). A componential view of theory of mind: evidence from Williams syndrome. *Cognition*, 76(1), 59-90. doi:10.1016/S0010-0277(00)00069-X

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. 11-17). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Topham, G., Hubbs-Tait, L., Rutledge, J., Page, M., Kennedy, T., Shriver, L. & Harrist, A. (2011). Parenting styles, parental response to child emotion and family emotional responsiveness are related to child emotional. *Appetite*, 56 (2), 261-264.

doi:10.1016/j.appet.2011.01.007

Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19(1), 1–29. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x

Trevarthen, C. (2000). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae scientiae*, 3 (1 suppl), 155-215. doi: 10.1.1.944.695&rep=rep1&type=pdf

Tur-Porcar, A., Mestre, V., Samper, P., & Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿ es diferente la influencia del padre y de la madre?. *Psicothema*, 24 (2), 284-288.

Uji, M., Sakamoto, A., Adachi, K., & Kitamura, T. (2013). The impact of authoritative, authoritarian, and permissive parenting styles on children's later mental health in Japan: focusing on parent and child gender. *Journal of Child and Family Studies*, 23 (2), 293-302. doi:10.1007/s10826-013-9740-3

Veríssimo, M. (s.d.). *Ficha de Identificação*. Unpublished manuscript.

Vicari, S., Reilly, J. S., Pasqualetti, P., Vizzotto, A., & Caltagirone, C. (2000).

- Recognition of facial expressions of emotions in school-age children: the intersection of perceptual and semantic categories. *Acta Paediatrica*, 89 (7), 836-845.
doi:10.1111/j.1651-2227.2000.tb00392.x
- 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. doi:10.2224/sbp.2014.42.4.645
- Widen, S. C. (2013). Children's interpretation of facial expressions: The long path from valence-based to specific discrete categories. *Emotion Review*, 5 (1), 72-77.
doi:10.1177/1754073912451492
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2008). Young children's understanding of others' emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of Emotion* (pp. 348-363). New York, NY: Guilford Press.
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2010). Children's scripts for social emotions: Causes and consequences are more central than are facial expressions. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(3), 565-581. doi:10.1348/026151009X457550d
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2011). In building a script for an emotion, do preschoolers add its cause before its behavior consequence? *Social Development*, 20 (3), 471-485.
doi:1467-9507.2010.00594.x
- Winsler, A., Madigan, A. L., & Aquilino, S. A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 20 (1), 1-12. doi:10.1016/j.ecresq.2005.01.007
- Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. N. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and individual differences*, 34(3), 521-532.
- Yamada, H., Sadato, N., Konishi, Y., Kimura, K., Tanaka, M., Yonekura, Y., & Ishii, Y. (1997). A rapid brain metabolic change in infants detected by fMRI. *Neuroreport*, 8 (17), 3775-3778.
- Yamada, H., Sadato, N., Konishi, Y., Muramoto, S., Kimura, K., Tanaka, M., & Itoh, H. (2000). A milestone for normal development of the infantile brain detected by functional MRI. *Neurology*, 55 (2), 218-223.

