

Ano 5, Vol VIII, nº 1 , pág. 53-79, Jan-Jun 2012

PARENTALIDADE E CONHECIMENTO EMOCIONAL DE CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR ADOTADAS

Maria Barbosa-Ducharne & Joana Costa

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

RESUMO

A literatura tem evidenciado a importância da relação pais-filhos no desenvolvimento sociocognitivo da criança, nomeadamente no desenvolvimento do conhecimento emocional, capacidade determinante da qualidade das interações sociais da criança. Tem sido, igualmente, demonstrado o impacto da privação precoce ao nível desta capacidade sociocognitiva, bem como a resiliência e recuperação desenvolvimental evidenciada pelas crianças integradas num contexto familiar adotivo após experiências desenvolvimentais adversas. O presente estudo tem como objetivo caracterizar o desenvolvimento do conhecimento emocional em crianças de idade pré-escolar adotadas pós-institucionalização, bem como identificar as dimensões da parentalidade que têm impacto no conhecimento emocional e comportamento das crianças. Participaram 30 crianças, com uma média de idades de 4.76 anos, adotadas em média há 3.02 anos, após um período de institucionalização médio de 1.42 anos, e respetivas mães, com 40.30 anos de idade e 11.97 anos de estudo, em média. As crianças realizaram a Tarefa de Conhecimento Emocional para crianças em idade pré-escolar e as mães responderam aos Questionários de Parentalidade para Pais (QPP), ao Questionário de Dificuldades e Capacidades (SDQ) e à Entrevista sobre o Processo de Adoção (EPA). Os resultados evidenciam que as crianças detêm capacidades normativas de conhecimento emocional e exibem comportamentos ajustados. Os comportamentos disciplinares das mães e, em particular, o recurso a estratégias punitivas, bem como a emocionalidade negativa na relação pais-filhos surgem positivamente relacionados com as dificuldades emocionais e os problemas de comportamento na criança, que por sua vez, se correlacionam negativamente com o conhecimento emocional. Estes resultados apontam para o papel crucial da parentalidade adotiva no desenvolvimento e ajustamento da criança adotada, após adversidade precoce.

Palavras-chave: adoção, conhecimento emocional, parentalidade, idade pré-escolar

ABSTRACT

Research has shown the importance of parent-child relationship on child social-cognitive development, in particular as regards to emotional knowledge, that plays a leading role in the quality of children's social interactions. Research has also shown the impact of early adversity on this social-cognitive skill, as well as the resilience and developmental catch-up shown by children with history of early deprivation after placement in a stable family context. This study aims to explore the development of emotional knowledge of preschool children adopted after institutionalization experience, as well as to identify the parenting dimensions that have impact on this social-cognitive ability and on children's behavior. Thirty adopted children, with a mean age of 4.76 years, with an average time of adoption of 3.02 years, after an average period of residential care of 1.42 years, and their mothers, with of 40.30 years and 11.97 years of education in average participated in this study. The children's data were collected through the *Emotional Knowledge Task* for preschool children and mothers completed the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), the Questionnaire about Parenting for Parents (QPP) as well as the Interview about the Adoption Process (EPA). The results suggest that children have normative abilities as regards to emotional knowledge and also show adjusted behaviors. Mothers' disciplinary behaviors, particularly the use of punitive strategies, as well as negative emotionality in the parent-child relationship, is positively correlated to children's emotional difficulties and behavior problems, which are negatively correlated with emotional knowledge. These preliminary results show the crucial role of sensitive parenting on children's development and adjustment, after early adversity.

Keywords: adoption, emotional knowledge, parenting, preschool children

As experiências que a criança vai tendo oportunidade de viver ao longo do seu desenvolvimento são modeladas pela multiplicidade e variedade de contextos em que vai participando. Na idade pré-escolar a participação em contextos extrafamiliares, como o jardim infantil, confronta a criança com novas tarefas desenvolvimentais, das quais se destaca o envolvimento em interações positivas com os pares (Denham, 1997), exigindo à criança novas competências cognitivas, sociais e emocionais. A literatura tem salientado a papel desempenhado pelas competências emocionais na qualidade das

interações sociais (Lemerise & Arsenio, 2000; Mostow, Izard, Fine & Trentacosta, 2002), reconhecendo-se que o conhecimento ou compreensão emocional, que inclui a capacidade de identificar e nomear as expressões emocionais (Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman & Youngstrom, 2001), é central neste processo.

A criança de idade pré-escolar demonstra ser capaz de reconhecer expressões e de nomear emoções básicas, bem como de identificar situações que desencadeiam emoções (Denham & Couchoud, 1990). O acesso a pistas situacionais para a compreensão da emoção promove o desenvolvimento da capacidade de perceber que uma mesma situação pode induzir emoções diferentes em pessoas distintas, de acordo com a representação que cada um faz da situação. Rieffe, Tergwot e Cowan (2005) destacam que o desenvolvimento da compreensão emocional e da Teoria da Mente (TdM) se processam de modo articulado e interdependente. A TdM tem sido definida por diversos autores como a capacidade sociocognitiva que permite atribuir estados mentais (e.g. crenças, desejos, emoções, pensamentos, percepções, intenções) a si próprio e aos outros, e usar essas atribuições para compreender, prever e explicar o comportamento e as emoções do próprio e dos outros (Blijd-Hoogewys, van Geert, Serra & Minderaa, 2008; Colvert et al., 2008; Miller, 2006; Sabbagh, Bowman, Evraire & Ito, 2009; Sabbagh, Xu, Carlson, Moses & Lee, 2006). O desenvolvimento do conhecimento emocional, supondo a passagem de uma concepção situacionista a uma concepção mentalista das emoções, exige capacidades cada vez mais sofisticadas de TdM. Por outras palavras, as emoções são entendidas inicialmente como respostas imediatas,

suscitadas pelas situações e suscetíveis de ser lidas diretamente na expressão facial do outro, para depois serem compreendidas como respostas da leitura que o outro faz das situações, e que poderão não ser diretamente acessíveis através da expressão facial, reconhecendo a criança, em si própria e no outro, a capacidade de dissimulação emocional. A compreensão acerca do modo como os estados mentais influenciam e explicam as emoções, é alcançado durante a idade pré-escolar, sendo por volta dos 4/5 anos que normativamente as crianças manifestam uma compreensão sofisticada a este nível (Hughes & Leekman, 2004).

Os contextos relacionais da criança e, em particular a relação pais-filhos, desempenham um contributo fulcral na promoção do desenvolvimento das competências sociocognitivas. A relação pais-filhos é, segundo Cruz (2005), um dos contextos afetivos mais ricos ao longo do processo de socialização da criança. Ao nível do conhecimento emocional, os pais expressivos, ao modelarem positivamente a expressão emocional, fornecem aos filhos informações essenciais acerca da natureza das emoções básicas, nomeadamente como se expressam estas emoções e quais as situações que tendencialmente as provocam, promovendo assim a competência emocional da criança na interação com os pares (Denham & Kochanoff, 2002). Por seu turno, Garner, Dunsmore e Southam-Gerrow (2008) salientam o papel da linguagem materna, constatando que as crianças cujas mães mais frequentemente lhes fornecem explicações referentes a emoções, tendem a apresentar uma realização superior em tarefas de conhecimento emocional e a envolverem-se mais em comportamentos pró-sociais com pares. Na mesma

linha, Ruffman e colaboradores (Ruffman, Slade & Crowe , 2002; Ruffman, Slade, Devitt & Crowe, 2006) evidenciam o caráter facilitador do discurso materno centrado nos estados mentais da criança, no desenvolvimento da TdM dos filhos. A literatura aponta, ainda, para a associação entre níveis elevados e persistentes de emoção negativa familiar e défices na competência emocional, já que nestas famílias, as crianças testemunham modelos menos competentes de resolução de conflitos, regulação de afeto negativo e partilha de afeto positivo (Denham, 1997). Ou seja, crianças que crescem em ambientes emocionalmente negativos poderão ver comprometido o desenvolvimento da compreensão emocional.

Ao nível dos estilos e práticas educativas dos cuidadores, Hughes, Deater-Deckard e Cutting (1999) verificaram que o comportamento parental constituiu um preditor significativo da compreensão dos estados mentais da criança, sendo que dimensões distintas do comportamento parental (calor parental e disciplina) se associam de modo diferente à compreensão da mente, em função do sexo da criança e após controlo do nível socioeconómico da família e da capacidade verbal da criança. Pears e Moses (2003) constataram que as estratégias disciplinares punitivas, como bater ou gritar, estavam negativamente associadas com a compreensão das crenças por parte das crianças, mesmo após controlo da idade, capacidade cognitiva e outras variáveis sociodemográficas, como a escolaridade materna. Na mesma linha, Ruffman, Perner e Parkin (1999) verificaram que a compreensão das crenças por parte das crianças é facilitada por práticas parentais que as façam refletir acerca dos sentimentos das vítimas do comportamento da criança (controlando

a influência da idade, da capacidade verbal, do tempo passado com a mãe e a existência de irmãos), salientando assim a importância das estratégias indutivas centradas no outro.

Deste modo, as estratégias parentais que induzem a criança a refletir acerca da forma como o seu comportamento causou dor e desconforto nos outros, encorajando a criança a considerar o ponto de vista do outro e a atender aos seus estados mentais e emocionais, promovem o desenvolvimento da empatia, o que por sua vez motiva comportamentos pró-sociais nas situações sociais subsequentes. Já as estratégias de afirmação de poder, apesar do seu efeito a curto prazo de extinção do comportamento inadequado, não promovem a interiorização das normas de conduta e, quando utilizadas de forma excessiva e exclusiva, podem trazer efeitos contraproducentes (Cruz, 2005).

A adoção tem sido considerada uma “condição experimental natural” (Haugaard & Hazan, 2003), na medida em que permite o estudo do desenvolvimento de crianças que (1) crescem com pais com quem não mantêm laço genético, favorecendo a compreensão do impacto diferencial dos fatores genéticos e ambientais; (2) foram adotadas numa grande multiplicidade e diversidade de circunstâncias e de idades, facilitando a identificação do impacto a curto e longo termo dos fatores ambientais e (3) fazem parte integrante de famílias que apresentam grande diversidade de características (estruturais e funcionais), promovendo a compreensão do impacto destas no desenvolvimento da criança. Para além disso, a criança adotada caracteriza-se por um passado de adversidade e perda, vivido quer no seio da família

biológica de origem (onde experienciou abandono, negligência, maus tratos, abuso) quer no próprio contexto de proteção provisório (acolhimento institucional), reconhecido como de “negligência estrutural” (van IJzendoorn et al., 2011), na medida em que a criança vivencia a privação de uma relação significativa, estável, sensível e responsiva, que efetivamente responda às suas necessidades afetivas.

Existe uma vasta literatura sobre os efeitos da privação socioemocional no desenvolvimento, sob a forma de perturbações da vinculação, perturbações de comportamento, problemas emocionais e atrasos cognitivos em crianças que crescem em instituições (Gunnar, 2010; Pollak et al., 2010; Sonuga-Barke, Schlotz & Kreppner, 2010; Van IJzendoorn et al., 2011; Vorria et al., 2006). Contudo, uma vez integradas num contexto familiar estável e permanente, as crianças evidenciam uma resiliência desenvolvimental extraordinária, manifestando processos de recuperação evidentes (Juffer et al., 2011; van IJzendoorn, Juffer & Poelhuis, 2005) e confirmando a adoção como uma “intervenção natural de sucesso” (vanIJzendoorn & Juffer, 2006)

No que se refere às capacidades sociocognitivas de compreensão emocional e de TdM de crianças que não puderam vivenciar um contexto familiar estável, estimulante e afetivo, Pears e Fisher (2005) constataram que as crianças que se encontravam institucionalizadas e haviam sido vítimas de maltrato na família de origem, apresentavam uma compreensão emocional e dos estados mentais menos desenvolvida que as crianças que sempre viveram na sua família de origem e que não experienciaram maus tratos (controlando o efeito da idade, da capacidade verbal e das funções executivas). Na mesma

linha, Yagmurlu, Berument e Celimli, (2005) verificaram que o tempo de institucionalização predizia negativamente as capacidades da TdM, controlando a idade, gênero e capacidades verbais.

Com o objetivo de verificar o potencial reparador da adoção para estas capacidades sociocognitivas, Tarullo, Bruce e Gunnar (2007) compararam três grupos de crianças, entre 6 e 7 anos, com histórias de vida diferentes: crianças adotadas internacionalmente após período de institucionalização (pós-institucionalizadas), crianças adotadas internacionalmente após acolhimento familiar e crianças que sempre viveram na família de origem. Os resultados mostraram que as crianças que estiveram institucionalizadas apresentaram performances mais baixas nas tarefas de crenças falsas do que as crianças que sempre viveram na sua família, mesmo depois de controlada a sua capacidade verbal; as crianças que viveram em famílias de acolhimento antes da adoção apresentaram resultados intermédios a estes dois grupos. O atraso na TdM das crianças pós-institucionalizadas, sugere que a retirada de um ambiente adverso e a inserção num contexto familiar estável e responsivo, não é suficiente para a recuperação completa dos efeitos da adversidade precoce no desenvolvimento dos precursores da cognição social (Colvert et al., 2008; Tarullo et al., 2007).

Em Portugal, num estudo comparativo entre crianças institucionalizadas e crianças adotadas após institucionalização, Prior (2010) constatou que as crianças institucionalizadas apresentam um desempenho mais baixo ao nível do desenvolvimento social, manifestando mais problemas de relacionamento com pares. As crianças adotadas manifestaram mais comportamentos pró-sociais, sendo que melhores níveis de conhecimento emocional se associavam a menos

problemas de relacionamento com pares. Tais resultados sugerem o papel reparador que a adoção desempenhou.

Em suma, a literatura centrada no impacto da transição para a família adotiva na criança de idade pré-escolar que vivenciou adversidade precoce, a nível das dimensões sociocognitivas de compreensão emocional e de TdM, é ainda escassa e deixa em aberto o estudo dos comportamentos ou competências parentais associados a indicadores de recuperação pós-institucionalização. O presente estudo pretende contribuir para colmatar esta lacuna, explorando associações entre os comportamentos, cognições e emoções de pais adotivos e competências sociocognitivas de crianças de idade pré-escolar, adotadas após adversidade precoce e experiência de institucionalização, nomeadamente ao nível do conhecimento emocional e do comportamento social da criança. São objetivos específicos deste estudo (1) caracterizar o conhecimento emocional e comportamento social em crianças que foram adotadas após adversidade precoce; (2) explorar comportamentos, ideias e emoções parentais presentes na relação pais-filhos, com crianças adotadas; (3) explorar o impacto destas três dimensões da parentalidade no desenvolvimento do conhecimento emocional das crianças.

Método

Participantes

Os participantes deste estudo constituem uma amostra de conveniência formada a partir das famílias do projeto IPA – Investigação sobre o Processo de adoção: Perspetiva de Pais e Filhos, tendo sido incluídas todas as famílias cuja criança adotada tinha idade pré-escolar, no momento da recolha de dados.

Assim, participaram neste estudo 30 crianças adotadas nacionalmente através do sistema nacional de promoção e proteção, e respectivas mães. As crianças são majoritariamente do sexo masculino (66.7%) e têm uma idade média de 4.76 anos (0.84), variando entre 3 e 6 anos. Estas crianças foram adotadas com uma idade média de 1.63 anos (0.90), variando entre um mínimo de meio ano e um máximo de três anos e meio, e encontram-se integradas na família adotiva em média há 3.02 anos (1.13), após um período de institucionalização médio de 1.42 anos (0.78). As mães têm em média 40.30 anos de idade (3.50), variando entre 34 e 48 anos, e 11.97 anos de escolaridade (4.93), variando entre 4 e 22 anos. Todas as famílias são biparentais exceto duas, nas quais a monoparentalidade resultou de viuvez e divórcio.

Instrumentos

As crianças realizaram a Tarefa de Conhecimento Emocional para crianças de idade pré-escolar (Pons, Harris & Rosnay, 2004, adaptada por Berény & Barbosa-Ducharne, 2010), que tem como suporte um livro de imagens (versões masculina e feminina, diferindo apenas no nome e gênero das personagens). Esta tarefa avalia seis componentes da compreensão emocional, a saber, reconhecimento (de emoções em expressões faciais), causa externa, desejo, crença, memória e dissimulação. Na componente de reconhecimento a criança é convidada a reconhecer a expressão facial correspondente a uma emoção. Na componente de causa externa, a criança terá de identificar o estado emocional da personagem face a uma situação descrita. A componente desejo analisa a capacidade da criança atribuir diferentes estados emocionais às personagens, face a uma mesma situação em função do desejo de cada uma.

Por seu lado, a componente crença visa analisar se a criança é capaz de compreender que a crença de uma pessoa, seja verdadeira ou falsa, irá determinar o seu estado emocional perante uma situação. Esta componente, à semelhança da anterior, permitirá analisar a capacidade de a criança atender ao estado mental do outro na determinação do seu estado emocional. A componente memória permite aceder à capacidade da criança perceber a relação existente entre a memória e a emoção, nomeadamente o facto de a intensidade de um estado emocional diminuir com o tempo e de alguns fatores funcionarem como reativadores de emoções passadas. Finalmente, a componente dissimulação avalia a capacidade da criança compreender que é possível existir uma discrepância entre o estado emocional real que está a ser experienciado pela pessoa e a sua expressão externa. Esta prova integra assim a possibilidade de analisar a compreensão emocional como um processo complexo e evolutivo, tendo inicialmente como base os aspetos externos da emoção (pistas faciais e situacionais) até uma compreensão mais interna com base nos estados mentais (Pons et al., 2004). A pontuação total pode variar entre 0 e 15 pontos.

As medidas recolhidas junto das mães envolveram, por um lado, a avaliação das variáveis de parentalidade consideradas neste estudo e, por outro, a perceção que a mãe tem do comportamento da criança, através de (1) Questionário de Parentalidade para Pais (QPP, Barbosa-Ducharne, Soares, Barbosa, Ferreira da Silva & Cardoso, 2011) que visa avaliar os comportamentos disciplinares usados, as ideias que orientam os comportamentos parentais e as emoções evocadas na relação com os filhos,

através de itens respondidos em escalas de tipo *Lickert* e (2) o *Strengths and Difficulties Questionnaire* (Goodman, 1997) que constitui uma medida indireta do comportamento da criança nos últimos seis meses. A EPA – Entrevista sobre o Processo de Adoção Portuguesa (Barbosa-Ducharne, Moreira, Ferreira da Silva, Monteiro & Soares, 2009) foi usada para recolher informação sobre o passado e processo de adoção da criança.

Resultados

São apresentados em primeiro lugar os resultados descritivos do conhecimento emocional e do comportamento das crianças, depois os resultados relativos às dimensões da parentalidade e, finalmente, os resultados relativos ao impacto das variáveis de parentalidade sobre o desenvolvimento do conhecimento emocional e comportamento da criança.

A título de análise preliminar, foram explorados os pressupostos subjacentes à utilização de testes paramétricos para a totalidade das variáveis. Para as variáveis que não cumpriam os pressupostos da normalidade da distribuição e de homogeneidade da variância, foram usados os testes paramétricos e não-paramétricos correspondentes, seguindo-se a recomendação de Fife-Schaw (2006 *cit in* Martins, 2011). No caso de concordância entre estes dois tipos de testes, são relatados os resultados dos testes paramétricos; no caso de discrepância são relatados os resultados dos testes não-paramétricos. Convém ainda salientar que nos procedimentos de preparação da análise de dados, as variáveis relativas aos comportamentos disciplinares, ideias e emoções parentais foram reduzidas a uma escala de 0 a 100, através da fórmula

$$100 \times \frac{\text{Score} - \text{Min}}{\text{Max} - \text{Min}}$$
. Esta operação não altera as relações entre as variáveis e,

modificando apenas as medidas descritivas, permite comparar diretamente variáveis.

A tabela 1 apresenta a distribuição dos resultados relativos à tarefa de conhecimento emocional. Verifica-se que as crianças apresentam uma maior facilidade em identificar emoções a partir de pistas referentes às expressões faciais (reconhecimento) e às pistas situacionais (causas externas), com 30.0% e 46.7% de crianças, respectivamente, a alcançar a pontuação total nestas componentes. Uma menor percentagem de crianças mostrou compreender que os desejos e crenças podem evocar emoções (23.3% e 20.0%, respectivamente), evidenciando a capacidade de atender aos estados mentais da personagem para compreender o seu estado emocional.

Tabela 1
Medidas descritivas dos sucessos obtidos nas componentes da tarefa de conhecimento emocional e pontuação total

	<i>M (DP)</i>	Min.	Máx.	% Crianças com pontuação total
Reconhecimento	3.30 (1.44)	1	5	30.0%
Causa Externa	3.53 (1.66)	0	5	46.7%
Desejo	0.93 (0.74)	0	2	23.3%
Crença		0	1	20.0%
Memória		0	1	33.3%
Dissimulação		0	1	31.0%
Pontuação global	8.60 (3.18)	3	14	0.0%

Nesta tarefa, verificaram-se diferenças associadas ao género $t(28) = -2.52, p = .018, d = 0.99, 95\% \text{ CI } [-5.17, -.532]$, apresentando as raparigas uma média de total de sucessos ($M = 10.50; DP = 2.80$) maior que os rapazes ($M = 7.65; DP = 2.9$). Constatou-se ainda uma correlação moderada negativa ($r = -.36, p = .048, N = 30$) com a idade de adoção, verificando-se que, controlando

a idade atual, as crianças que foram integradas mais tarde na família adotiva apresentam piores resultados, e uma correlação moderada positiva com o tempo de adoção ($r = .37, p = .044, N = 30$), sendo que quanto maior o tempo de adoção, melhores os resultados na tarefa de conhecimento emocional.

A tabela 2 apresenta os resultados da percepção da mãe relativamente ao comportamento da criança, verificando-se que 82.3% das mães refere um total de comportamentos problemáticos que estão dentro dos valores normativos de referência (Gaspar, no prelo) e que 86.7% identifica comportamentos pró-sociais nos seus filhos que também os colocam na norma.

Tabela 2

Medidas descritivas da percepção materna do comportamento das crianças (SDQ)

Escalas SDQ	<i>M</i> (<i>DP</i>)	% de crianças c/ valores normativos (valores referência)	de	% de crianças c/ valores límitrofes (valores referência)	de	% de crianças c/ valores anormais (valores de referência)
Sintomas emocionais	2.30 (1.97)	66.7% (<2)		16.6% (3 – 4)		16.6% (>5)
Problemas de comportamento	2.80 (1.52)	90.0% (<4)		3.3% (5)		6.6% (>6)
Hiperatividade	5.23 (2.28)	73.3% (<6)		10.0% (7)		16.7% (>8)
Problemas de relacionamento com os pares	1.60 (1.70)	53.3% (<1)		23.3% (2)		23.2% (>3)
Comportamento pró-social	8.53 (1.38)	86.7% (>7)		13.3% (4 – 6)		0% (<3)
Total de Dificuldades	11.93 (4.87)	82.3% (<15)		0.0% (16 – 17)		16.6% (>18)

A tabela 2 revela ainda que 16.6% das mães identificam nos filhos comportamentos problemáticos, com um grande desvio relativamente à norma,

manifestando-se estes comportamentos na relação com os pares (23.2%), hiperatividade (16.7%) e dificuldades emocionais (16.6%). O tempo de adoção revelou estar correlacionado de forma positiva e moderada com o comportamento pró-social ($r = .49, p = .006, N = 30$), evidenciando que, quanto maior o tempo de integração na família adotiva, maior a percepção materna de comportamentos pró-sociais da criança.

Verificou-se que o conhecimento emocional da criança está associado a menor percepção da mãe de dificuldades e comportamentos problemáticos da criança, dada a correlação moderada e negativa, encontrada ($r = - .36, p = .050, N = 30$) com o total de dificuldades e com a hiperatividade ($r = - .35, p = .060, N = 30$). Por outro lado, o conhecimento emocional encontra-se correlacionado de maneira moderada e positiva com o comportamento pró-social ($r = .45, p = .013, N = 30$), evidenciando que melhores pontuações na tarefa de conhecimento emocional se associam a mais comportamentos pró-sociais da criança, reportados pela mãe. Ao nível do comportamento pró-social da criança, os resultados revelaram uma associação negativa moderada com o total de dificuldades reportado pelas mães ($r = - .41, p = .025, N = 30$), mostrando que níveis mais elevados de comportamentos pró-sociais da criança se associam a menos dificuldades.

A tabela 3 apresenta a distribuição das variáveis de parentalidade, relativas aos comportamentos disciplinares, às ideias e às emoções das mães participantes.

Tabela 3

Medidas descritivas das variáveis de parentalidade

	M	DP	Min	Máx
--	---	----	-----	-----

Comportamentos disciplinares	Estratégias Indutivas	66.67	28.26	0.00	100.00
	Estratégias Punitivas	53.22	29.15	0.00	100.00
Ideias (atitude favorável a)	Disciplina Ativa	38.67	29.47	0.00	100.00
	Expressão Emocional	39.81	30.33	0.00	100.00
	Comunicação	35.19	42.99	0.00	100.00
Emoções	Emocionalidade positiva	82.71	21.97	0.00	100.00
	Emocionalidade negativa	25.28	24.09	0.00	99.93

As mães participantes utilizam tanto estratégias de carácter indutivo como de carácter punitivo, no controlo do comportamento dos seus filhos. No que respeita às ideias parentais, constata-se a existência de uma atitude moderadamente favorável em relação à expressão emocional, à disciplina ativa e à comunicação no contexto familiar. Relativamente à dimensão das emoções parentais verificaram-se diferenças significativas entre a emocionalidade positiva e negativa, $t(21) = -8.13$, $p < .001$, $d = -2.49$, 95% CI [-72.11, -42.74], predominando a emocionalidade positiva.

De forma a analisar a relação entre as variáveis parentais e o conhecimento emocional da criança, procedeu-se a uma análise de correlações. Foi encontrada uma correlação negativa e moderada ($r = -.32$, ns , $n = 22$), apesar de estatisticamente não significativa, com as estratégias punitivas indicando que níveis mais elevados de utilização de estratégias disciplinares punitivas por parte das mães se associam a pontuações mais baixas na tarefa de conhecimento emocional por parte da criança.

Relativamente às variáveis de parentalidade e ao comportamento da criança, importa destacar que maior recurso a estratégias disciplinares punitivas se associa a níveis mais elevados de dificuldades em geral ($r = .52$, $p = .013$, $n = 22$) e de sintomas emocionais ($r = .43$, $p = .027$, $n = 22$). Na mesma linha, as estratégias punitivas maternas associam-se, moderadamente, a níveis mais

elevados de hiperatividade ($r = .30$, ns , $n = 22$) e problemas de relacionamento com os pares ($r = .39$, ns , $n = 22$), visível nas correlações positivas moderadas, apesar de estatisticamente não significativas. Por outro lado, as estratégias disciplinares indutivas maternas estão associadas com a manifestação de comportamentos pró-sociais na criança ($r = .44$, $p = .040$, $n = 22$), indicando que maior recurso a estratégias indutivas se associam a mais comportamentos pró-sociais por parte da criança. Constatou-se ainda a existência de uma associação moderada negativa, ainda que não significativa, entre a utilização de estratégias indutivas e os problemas de comportamento ($r = - .36$, ns , $n = 22$), sendo que níveis mais elevados deste tipo de estratégia se associam a menos problemas de comportamento reportados pela mãe.

Relativamente às ideias parentais, verificou-se que uma atitude mais favorável a uma disciplina ativa por parte da mãe, se associa a mais problemas de comportamento ($r = .40$, $p = .028$, $n = 22$) e a mais sinais de hiperatividade ($r = .41$, $p = .024$, $n = 22$). No que respeita aos sinais de hiperatividade verificou-se que se encontravam associados, igualmente, à dimensão expressão emocional, ou seja, níveis mais elevados de hiperatividade associam-se de forma moderada a uma atitude mais favorável no que respeita à expressão emocional materna ($r = .40$, $p = .027$, $n = 22$).

Por último, no que diz respeito às emoções parentais, os dados revelaram que uma emocionalidade mais negativa se encontra associada a mais dificuldades na criança ($r = .49$, $p = .019$, $n = 22$), nomeadamente a mais sintomas emocionais ($r = .43$, $p = .045$, $n = 22$) e a mais problemas de comportamento ($r = .45$, $p = .038$, $n = 22$). Constatou-se ainda uma associação

positiva moderada entre a emocionalidade negativa da mãe e os problemas de relacionamento com pares ($r = .34$, *ns*, $n = 22$), embora não significativa.

Discussão

Os resultados evidenciados na tarefa de conhecimento emocional confirmam o padrão que a literatura tem descrito, a saber, as crianças começam por apresentar uma compreensão emocional centrada nas pistas faciais e situacionais e progressivamente vão compreendendo que estados mentais como desejos e crenças, também podem estar na base das emoções e ações experienciadas, mesmo que esses estados mentais difiram dos seus (Dunn, 2000; Pons et al., 2004; Rieffe et al., 2005). A diferença na compreensão emocional associada ao género encontra sustentação na literatura que aponta que estas diferenças parecem ter uma base biológica a qual, em interação com as experiências emocionais vivenciadas pelas crianças, com um forte impacto da socialização emocional, reforçam a ligeira vantagem das raparigas (McClure, 2000).

Relativamente ao comportamento percecionado pelas mães, a grande maioria das crianças apresenta valores médios esperados para a população portuguesa, evidenciando, de algum modo, a “normalidade” comportamental das crianças adotadas (cf. Juffer et al., 2011).

No que diz respeito ao tempo de integração na família adotiva, este deteve um impacto positivo significativo ao nível do conhecimento emocional e do comportamento pró-social. Por outro lado, a idade elevada de adoção associou-se a piores resultados ao nível do conhecimento emocional. Evidencia-se, assim, o papel reparador que a integração num contexto familiar

estável, afetivo e estruturante deteve sobre o desenvolvimento sociocognitivo das crianças, após um passado de adversidade, e salientam-se os benefícios desta integração ocorrer o mais precocemente possível. Prior (2010) num estudo de seguimento prospetivo, constatou que em dois anos de institucionalização as crianças diminuíram os comportamentos pró-sociais, o que aponta, de algum modo, o impacto da institucionalização e do que ela acarreta ao nível das privações experienciadas, no desenvolvimento da criança.

O presente estudo também revela a associação entre melhores capacidades de conhecimento emocional e menores dificuldades comportamentais da criança, dado convergente com a investigação conduzida em crianças sem passado de adversidade (Denham, 1986; Deham et al., 2003; Mostow et al., 2002).

No que respeita às três dimensões da parentalidade adotiva analisadas neste estudo, as mães participantes, apresentam uma parentalidade assente numa atitude moderadamente favorável à comunicação, à expressão emocional e disciplina ativa, e numa emocionalidade essencialmente positiva. No que respeita aos comportamentos disciplinares, as mães utilizam tanto estratégias indutivas como punitivas.

A associação moderada entre os comportamentos disciplinares maternos e o conhecimento emocional da criança, encontra reforço na literatura que evidencia a correlação negativa entre a utilização de estratégias disciplinares punitivas e a compreensão dos estados mentais por parte das crianças (Pears & Moses, 2003).

O presente estudo revelou ainda associações positivas entre a utilização de estratégias punitivas por parte das mães e dificuldades comportamentais da criança. De facto, as estratégias punitivas, apesar do seu efeito a curto prazo de extinção do comportamento desadequado, não promovem a interiorização das normas de conduta. Há que ter em consideração contudo que, constituindo a relação pais-filhos um contexto de interações recíprocas, as ações parentais não são impermeáveis às influências das características das crianças que ativamente participam no seu mundo social (cf. Cruz, 2005). É compreensível, por exemplo, que numa relação parental onde sejam exercidas com mais frequência estratégias punitivas para controlar o comportamento da criança, existam igualmente mais sintomas emocionais e de forma geral, mais dificuldades de comportamento. Contudo, as associações encontradas não permitem retirar elações de causalidade, merecendo esta questão a atenção de estudos futuros.

Ainda no que diz respeito aos comportamentos parentais, os resultados mostram, tal como no estudo de Krevans e Gibbs (1986) com crianças sem passado de adversidade, uma associação positiva entre as estratégias indutivas e os comportamentos pró-sociais. Estes dados reforçam o papel preponderante que este tipo de comportamentos disciplinares desempenha no desenvolvimento da criança.

A associação positiva moderada encontrada entre a emocionalidade positiva das mães na relação com os filhos e o conhecimento emocional da criança, é convergente com o estudo de Denham (1997), que verificou que as crianças que percecionam os seus pais como mais apoiantes durante episódios de emoções negativas, discutindo com as crianças estas emoções negativas ou

partilhando com elas afeto positivo, se revelam mais competentes emocionalmente com os pares. De facto, o afeto parental positivo prediz consistentemente resultados de desenvolvimento favoráveis à criança (cf. Cruz, 2005). Já a hostilidade parental parece estar relacionada com resultados desenvolvimentais desfavoráveis. Este estudo evidenciou, a este nível que uma emocionalidade negativa materna se associa a mais dificuldades no comportamento das crianças de forma geral, nomeadamente ao nível dos sintomas emocionais e problemas de comportamento. Nos contextos familiares onde persistem níveis elevados de emoções negativas, as crianças não experienciam modelos de resolução de conflitos, regulação emocional e partilha de afeto positivos, sendo privadas de oportunidades de aquisição de competências emocionais e sociais (Denham, 1997).

No que diz respeito à dimensão das ideias parentais, constatou-se que as mães apresentam crenças associadas ao exercício de uma disciplina ativa quando reportam mais problemas de comportamento e sinais de hiperatividade nos seus filhos. Importa referir, que os dados deste estudo, no que diz respeito ao comportamento das crianças, foram obtidos a partir de uma medida indireta, o que imprime uma especificidade a estes resultados, pois derivam da percepção que as mães têm do comportamento dos filhos. Igualmente, as três dimensões da parentalidade foram obtidas a partir do relato direto das mães, o que pode ser alvo de algum enviesamento associado à deseabilidade social. Todavia, fornecem pistas importantes que deverão ser alvo de exploração futura, introduzindo o estudo das dimensões abordadas, numa ótica mais qualitativa e

naturalista, onde seja possível analisar as interações que se criam numa relação desta natureza.

Finalmente, refira-se que este estudo exploratório assentou numa amostra de conveniência de dimensão limitada. Contudo, os resultados mostraram-se convergentes com a investigação conduzida junto de crianças sem passado de privação e revelam de modo consistente, a pertinência de explorar as especificidades da parentalidade que consolida o potencial reparador da adoção, encarada como transição desenvolvimental essencial nas trajetórias de crianças com passado de privação social e mau trato. Apesar dos resultados deste estudo não evidenciarem de forma estatisticamente significativa, relações entre a parentalidade e o conhecimento emocional, revelaram associações entre as dimensões da parentalidade e o comportamento da criança, bem como entre o comportamento da criança e a competência emocional. Estudos posteriores deverão possibilitar uma análise mais aprofundada, fazendo transparecer de forma mais clara como estas variáveis se relacionam.

Em suma, este estudo evidencia os benefícios desenvolvimentais que poderão advir para a criança com passado de adversidade, da participação num contexto familiar estável, caracterizado por uma emocionalidade positiva e pela utilização de estratégias disciplinares indutivas. Os resultados deste estudo revestem-se de importância particular no contributo que aportam para reflexão sobre a prática profissional, nomeadamente, na definição do projeto de vida da criança “sem pais permanentes”, pelo alerta que fazem ao respeito pelo “tempo da criança” e pela identificação que permitem das dimensões da parentalidade

que se revelam essenciais para que a família adotiva cumpra o seu papel de “intervenção natural de sucesso”.

Referências

- Barbosa-Ducharne, M., Moreira, A., Ferreira da Silva, A., Monteiro, J., & Soares, J. (2009). *EPA-Portuguesa. Entrevista sobre o Processo de Adoção*. Policopiado. Versão para investigação. Porto: FPCEUP.
- Barbosa-Ducharne, M., Soares, J., Barbosa, M., Ferreira da Silva, A. & Cardoso, C. (2011). QPP- Questionários sobre parentalidade para pais: Resultados obtidos junto de pais adotivos. In A. S. Ferreira, A. Verhaeghe, D. R. Silva, L. S. Almeida, R. Lima, & S. Fraga (Eds.). *Actas do VIII Congresso Ibero-Americano de Avaliação psicológica e XV Conferencia internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp.1655-1665). Lisboa: SPP.
- Berény, S., & Barbosa-Ducharne, M. (2010). *Tarefa de conhecimento emocional para crianças em idade pré-escolar*. Policopiado. Versão para Investigação. Porto: FPCEUP.
- Blijd-Hoogewys, E. M. A., van Geert, P. L. C., Serra, M., & Minderaa, R. B. (2008). Measuring Theory of Mind in children. Psychometric properties of the ToM storybooks. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1907-1930. doi: 10.1007/s10803-008-0585-3
- Colvert, E., Rutter, M., Kreppner, J., Beckett, C., Castle, J., Groothues, C., & Sonuga-Barke, E. J. S. (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, 1057-1068. doi: 10.1007/s10802-008-9232-x
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto. ISBN: 989-558-054-1
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201.
- Denham, S. A. (1997). “When I have a bad dream, Mommy holds me”: Preschoolers’ conceptions of emotions, parental socialisation, and emotional competence. *International Journal of Behavioral Development*, 20, 301-319. doi: 10.1080/016502597385351
- Denham, S. A., & Couchoud, E. A. (1990). Young preschoolers’ understanding of emotions. *Child Study Journal*, 20, 171-193. ISSN: 00094005
- Denham, S. A., Kimberly, A. B., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence?. *Child Development*, 74, 238-256. doi: 10.1111/1467-8624.00533
- Denham, S., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers’ understanding of emotion. *Marriage & Family Review*, 34, 311-343. doi: 10.1300/J002v34n03_06

- Dunn, J. (2000). Mind-reading, emotion understanding and relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 24 (2), 142-144. doi: 10.1080/016502500383241
- Garner, P. W., Dunsmore, J. C., & Southam-Gerrow, M. (2008). Mother-child conversations about emotions: Linkages to child aggression and prosocial behavior. *Social Development*, 17, 259-277. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00424.x
- Gaspar, M. F. (no prelo). Normas portuguesas para o pré-escolar do Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ).
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586. doi: 10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x
- Gunnar, M. R. (2010). A commentary on deprivation-specific psychological patterns: effects of institutional deprivation. In M. Rutter, E. J. Sonuga-Barke, C. Beckett, J. Castle, J. Kreppner, R. Kumsta, W. Schlotz, S. Stevens, & C. A. Bell (Eds.), *Deprivation-specific psychological patterns: effects of institutional deprivation* (pp. 232-247), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 75 (1). doi: 10.1111/j.1540-5834.2010.00559.x
- Haugaard, J. J., Hazan, C. (2003). Adoption as a natural experiment. *Development and Psychopathology*, 15, 909-926. doi: 10.1017/S0954579403000427
- Hughes, C., Deater-Deckard, K., & Cutting, A. L. (1999). "Speak roughly to your little boy?" Sex differences in the relations between parenting and preschoolers' understanding of mind. *Social Development*, 8, 143-160. doi: 10.1111/1467-9507.00088
- 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, 590-619. doi: 10.1111/j.1467-9507.2004.00285.x
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23. ISSN: 0956-7976
- Juffer, F., Palacios, J., Le Mare, L., Sonuga-Barke, E. J. S., Tieman, W., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Verhulst, F.C. (2011). In R. B. McCall, M. H. Van IJzendoorn, F. Juffer, C. J. Groak and V.K. Groza (Eds.), *Children without permanent parents: research, practice and policy* (pp. 31-61), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76 (4).doi: 10.1111/j.1540-5834.2011.00627.x
- Krevans, J., & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial Behavior. *Child Development*, 67, 3263-3277. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01913.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118. doi: 10.1111/1467-8624.00124

- Martins, C. (2011). *Manual de análises de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições. ISBN: 978-989-8333-08-7
- McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, *126*, 424-453. doi: 10.1037/0033-2909.126.3.424
- Miller, C. A. (2006). Developmental relationships between language and Theory of Mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *15*, 142-154. doi: 10.1044/1058-0360(2006/014)
- Mostow, A. J., Izard, C. E., Fine, S., & Trentacosta, C. J. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development*, *73*, 1775-1787. doi: 10.1111/1467-8624.00505
- Pears, K. C., & Fisher, P. A. (2005). Emotion understanding and Theory of Mind among maltreated children in foster care: Evidence of deficits. *Development and Psychopathology*, *17*, 47-65. doi: 10.1017/S0954579405050030
- Pears, K. C., & Moses, L. J. (2003). Demographics, parenting, and Theory of Mind in preschool children. *Social Development*, *12*, 1-20. doi: 10.1111/1467-9507.00219
- Pollak, S. D., Nelson, C. A., Schlaak, M. F., Roeber, B. J., Wewerka, S. S., Wiik, K. L., Frenn, K. A., Loman, M.M., & Gunnar, M. R. (2010). Neurodevelopmental effects of early deprivation in postinstitutionalized children. *Child Development*, *81*, 224-236. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01391.x
- Pons, F., Harris, P. L., & Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, *1*, 127-152. doi: 10.1080/17405620344000022
- Prior, F. (2010). *Impacto da institucionalização no comportamento e no desenvolvimento emocional de crianças adoptadas. Um estudo longitudinal*. Dissertação de Mestrado em Psicologia não publicada. Porto: FPCEUP
- Rieffe, C., Terwogt, M. 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
- Ruffman, T., Perner, J., & Parkin, L. (1999). How parenting style affects false belief understanding. *Social Development*, *8*, 395-411. doi: 10.1111/1467-9507.00103
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and Theory-of-Mind understanding. *Child Development*, *73*, 734-751. doi: 10.1111/1467-8624.00435
- Ruffman, T., Slade, L., Devitt, K., & Crowe, E. (2006). What mothers say and what they do: The relation between parenting, theory of mind, language and conflict/cooperation. *British Journal of Developmental Psychology*, *24*, 105-124. doi: 10.1348/026151005X82848
- Sabbagh, M. A., Bowman, L. C., Evraire, L. E., & Ito, J. M. B. (2009). Neurodevelopmental correlates of Theory of Mind in preschool

- children. *Child Development*, 80, 1147-1162. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01322.x
- Sabbagh, M. A., Xu, F., Carlson, S. M., Moses, L. J., & Lee, K. (2006). The development of executive functioning and Theory of Mind – A comparison of Chinese and U. S. preschoolers. *Association for Psychological Science*, 17, 74-81. doi: 10.1111/j.1467-9280.2005.01667.x
- Sonuga-Barke, E. J., Schlotz, W., & Kreppner, J. (2010). Differentiating developmental trajectories for conduct, emotion, and peer problems following early deprivation. In M. Rutter, et al. (Eds.), *Deprivation-specific psychological patterns: effects of institutional deprivation* (pp.102-124). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 75 (1). doi: 10.1111/j.1540-5834.2010.00552.x
- Tarullo, A. R., Bruce, J., & Gunnar, M. R. (2007). False belief and emotion understanding in post-institutionalized children. *Social Development*, 16, 57-78. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00372.x
- Van IJzendoorn, M. H. & Juffer, F. (2006). The Emanuel Miller memorial lecture 2006: adoption as intervention. Meta-analytic evidence for massive catch-up and plasticity in physical, socio-emotional, and cognitive development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (12), 1228-1245. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01675.x.
- Van IJzendoorn, M. H., Juffer, F., & Poelhuis, C. W. K. (2005). Adoption and cognitive Development: a meta-analytic comparison of adopted and nonadopted children's IQ and school performance. *Psychological Bulletin*, 131, 301-316. doi: 10.1037/0033-2909.131.2.301
- Van IJzendoorn, M. H., Palacios, J., Sonuga-Barke, E. J. S., Gunnar, M. R., Vorria, P., McCall, R. B., Le Mare, L., Bakermans-Kranenburg, M. J., Dobrova-Krol, N. A., & Juffer, F. (2011). Children in institutional care: delayed development and resilience. In R. B. McCall, M. H. Van IJzendoorn, F. Juffer, C. J. Groak and V.K. Groza (Eds.), *Children without permanent parents: research, practice and policy* (pp. 8-30), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76 (4). doi: 10.1111/j.1540-5834.2011.00626.x
- Vorria, P., Papaligoura, Z., Sarafidou, J., Kopakaki, M., Dunn, J., Van IJzendoorn, M. H. & Kontopoulou, A. (2006). The development of adopted children after institutional care: a follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 1246-1253. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01666.x
- Yagmurlu, B., Berument, S. K., & Celimli, S. (2005). The role of institution and home contexts in theory of mind development. *Applied Developmental Psychology*, 26, 521-537. doi: 10.1016/j.appdev.2005.06.004
-



Nota de autor:

Maria Barbosa-Ducharne, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto; Joana Costa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Este estudo faz parte de uma investigação mais abrangente – o Projeto IPA – Investigação sobre o Processo de Adoção: Perspetiva de Pais e Filhos, conduzido na FPCEUP sob direção do primeiro autor e apresenta parte dos dados tratados na tese de Mestrado Integrado em Psicologia do segundo autor. O Projeto IPA é financiado pela FCT através do Centro de Psicologia da Universidade do Porto e beneficia do protocolo de cooperação em matéria de adoção, estabelecido entre o ISS, I.P. e a FPCEUP. Os autores agradecem o envolvimento de toda a equipe do projeto IPA e o contributo das Edições Girassol que permitiu a oferta de um livro infantil a cada família participante no estudo.

Correspondência relacionada com este artigo deverá ser endereçada a Maria Barbosa-Ducharne, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal. Correio eletrónico: abarbosa@fpce.up.pt

Recebido em 3/4/2012. Aceito em 26/5/2012.