



Universidade Federal da Bahia – UFBA
Instituto de Psicologia – IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGPSI

Nilton Correia dos Anjos Filho

O Papel das Crenças Maternas sobre as Emoções das Crianças na Socialização
Emocional dos Filhos

Salvador
2019

Nilton Correia dos Anjos Filho

O Papel das Crenças Maternas sobre as Emoções das Crianças na Socialização
Emocional dos Filhos

Dissertação elaborada como requisito de avaliação para a obtenção do título de Mestre em Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (PPGPSI/UFBA).

Área de concentração: Psicologia do Desenvolvimento

Professora Orientadora: Dr.^a Patrícia Alvarenga

Salvador
2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Correia dos Anjos Filho, Nilton

O papel das crenças maternas sobre as emoções das
crianças na socialização emocional dos filhos / Nilton
Correia dos Anjos Filho. -- Salvador, 2019.
136 f.

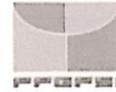
Orientadora: Patrícia Alvarenga.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-graduação em
Psicologia) -- Universidade Federal da Bahia,
Instituto de Psicologia, 2019.

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Socialização
emocional. 3. Emoções em crianças. 4. Educação parental.
I. Alvarenga, Patrícia. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Instituto de Psicologia - IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI
MESTRADO ACADÊMICO E DOUTORADO



TERMO DE APROVAÇÃO

**“O PAPEL DAS CRENÇAS MATERNAS SOBRE AS EMOÇÕES DAS CRIANÇAS
NA SOCIALIZAÇÃO EMOCIONAL DOS FILHOS”**

Nilton Correia dos Anjos Filho

BANCA EXAMINADORA:

Prof.ª Dr.ª Patrícia Alvarenga (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof.ª Dr.ª Carmem Beatriz Neufeld
Universidade de São Paulo - USP

Prof. Dr. José Neander Silva Abreu
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Salvador, 27 de novembro de 2019.

*Dedico esta dissertação a Adalgisa, minha avó,
que com suas palavras, força e amor me mostrou
o poder da resiliência.*

Agradecimentos

Enaide dos Anjos
Igor dos Anjos
Nilton dos Anjos
Patrícia Alvarenga
Breno Carvalho
Paula Lorena
Rebeca Guimarães
Família Souza
Família Anjos
Paula Kleize
Taiane Lins
Zelma Soares
Antônio Carlos da Silva
Grupo de pesquisa Desenvolvimento Social na Infância
Participantes do estudo
Naylana Paixão
Ana Luisa Fidalgo
Juliana Brito
Laís Souto
Ayla Galvão
Liliane Viana
CEMIB
Clínica Médica da Família
Maíra Locateli
Marcella Trinchão
Thaís Cavalcanti
Anne Larissa da Maia
Luciana Ventin
Prof.^a Deise Maria Mendes
Prof.^a Amy Halberstadt
Prof.^a Carmem Beatriz
Prof.^a Mônica Lima
Prof. Neander Abreu
Prof.^a Dóris Rabelo
Prof.^a Ilka Bichara
PPGPSI/UFBA

Gratidão!

Resumo

As crenças parentais acerca das emoções dos filhos são compreendidas como ideias, suposições, regras e avaliações que os pais podem ter a respeito do valor das emoções, da expressividade emocional e da regulação das emoções. De acordo com a Teoria Cognitiva e com a Filosofia da Metaemoção Parental, as crenças dos pais sobre processos emocionais mediarão a relação entre a expressividade emocional da criança, com função de estímulo ambiental, e as práticas de socialização emocional, que seriam a resposta comportamental dos pais a essa estimulação antecedente. O desenvolvimento emocional das crianças, por sua vez, seria afetado pela interação entre esses fatores. Assim, o objetivo deste estudo foi analisar o papel das crenças maternas acerca das emoções das crianças nas práticas de socialização emocional dos filhos. Para tanto, foram realizados dois estudos complementares. O Estudo 1 examinou as relações entre as práticas de socialização emocional e as crenças maternas sobre as emoções das crianças por meio de um delineamento correlacional. Participaram do Estudo 1 33 mães de crianças entre 6 e 7 anos de idade, selecionadas por conveniência em duas escolas da rede particular de ensino da cidade de Salvador/BA. As mães responderam a uma ficha de dados sociodemográficos, à Escala de Reações Parentais às Emoções Negativas dos Filhos (CCNES) e ao Questionário de Crenças Parentais sobre as Emoções das Crianças (PBACE). Análises de regressão confirmaram o poder preditivo das crenças sobre o custo da positividade sobre as práticas punitivas, de ignorar e de minimizar respostas emocionais, e também sobre o agrupamento das práticas não apoiadoras da expressividade emocional da criança. Ademais, foi confirmado o poder preditivo das crenças no valor da raiva, que correlacionaram-se positivamente com as práticas de incentivo e com o agrupamento das práticas apoiadoras da expressividade emocional. O Estudo 2 teve como objetivo avaliar os efeitos de um programa de intervenção direcionado às práticas de socialização emocional sobre as crenças maternas acerca das emoções das crianças. Participaram do Estudo 2 12 mães que compuseram a amostra do Estudo 1. As participantes foram designadas ao grupo intervenção ($n=6$) com base no critério único de interesse e disponibilidade para participar do programa “Vivendo Emoções”. As participantes do grupo comparação ($n=6$) foram selecionadas entre as mães que não participaram da intervenção, de modo a produzir um pareamento satisfatório com as díades do grupo intervenção, a partir dos critérios de sexo e idade da criança. O pré-teste correspondeu às respostas das medidas de crenças sobre as emoções e de práticas de

socialização emocional realizadas no Estudo 1 e foi seguido pela implementação do programa no grupo intervenção. O programa foi implementado em oito sessões grupais com duas horas de duração cada, que aconteceram nas duas escolas em que o recrutamento do Estudo 1 foi realizado. O objetivo do programa foi promover práticas apoiadoras da expressividade emocional e reduzir as práticas não apoiadoras. O grupo comparação não foi submetido a nenhum tipo de tratamento. Após três meses da finalização da intervenção foi realizado o pós-teste em que as mães dos dois grupos responderam novamente à CCNES e ao PBACE. O resultado do Teste Wilcoxon revelou aumento da frequência de crenças maternas sobre o valor da raiva no grupo intervenção no pós-teste em comparação à avaliação no pré-teste. Os resultados do Teste Mann-Whitney revelaram ausência de diferenças significativas em todas as crenças examinadas na comparação entre os dois grupos no pós-teste. A discussão dos dois estudos realizados destacou o papel relevante das crenças maternas sobre as emoções das crianças como preditoras das práticas de socialização emocional dos filhos, e a importância de incluir atividades que contemplem a identificação e reestruturação de crenças disfuncionais nos programas de intervenção.

Palavras-chave: socialização emocional, crenças maternas sobre as emoções, programa de intervenção

Abstract

Parental beliefs about children's emotions are understood as ideas, assumptions, rules, and evaluations that parents may have about the value of emotions, emotional expressiveness and emotion regulation. According to the Cognitive Theory and the Parental Meta-Emotion Philosophy, parents' beliefs about emotional processes would mediate the relationship between the child's emotional expressiveness, playing the role of environmental stimuli, and the emotion socialization practices, which would be parents' behavioral responses to the antecedent stimulation. Child emotional development, in turn, would be affected by the interaction between these factors. Thus, the aim of this study was to analyze the role of maternal beliefs about children's emotions in their emotion socialization practices. Therefore, two complementary studies were performed. The Study 1 examined the relations between emotional socialization practices and maternal beliefs about emotions through a correlational design. Thirty three mothers of children between 6 and 7 years of age, selected by convenience in two private schools in the city of Salvador/BA, participated in Study 1. The mothers answered a sociodemographic data sheet, the Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES) and the Parents' Beliefs About Children's Emotions (PBACE) questionnaire. The regression analyzes confirmed the predictive power of the beliefs about the cost of positivity on the punitive, ignoring and minimizing maternal practices and on the grouping of non-supportive practices to child's emotional expressiveness. In addition, the predictive power of beliefs on the value of anger was confirmed. These beliefs were positively correlated with encouragement practices and with the grouping of supportive practices. Study 2 aimed to evaluate the effects of an intervention program focused on emotion socialization practices on maternal beliefs about children's emotions. Twelve mothers who composed the sample in Study 1 also participated in the Study 2. Participants were assigned to the intervention group ($n=6$) based on the unique criterion of interest and willingness to participate in the "Living Emotions" program. For the comparison group ($n=6$), participants were selected among mothers who did not participate in the intervention, in order to produce a satisfactory pairing to the dyads of the intervention group, based on the criteria of child's gender and age. The pretest corresponded to the measures of beliefs about emotions and emotion socialization practices obtained in the Study 1 and was followed by the implementation of the program in the intervention group. The program was implemented in eight group sessions. Each session lasted two hours and took place in the two schools

where recruitment for the Study 1 was performed. The goal of the program was to promote maternal supportive practices to children's expressiveness and reduce the use of nonsupportive practices. The comparison group was not submitted to any type of treatment. Three months after the end of the intervention, the posttest was performed. In this phase, mothers from both groups answered again the CCNES and the PBACE. The Wilcoxon test results revealed an increase of the frequency of maternal beliefs about the value of anger on posttest compared to the pretest assessment, in the intervention group. The results of the Mann-Whitney Test revealed no significant differences between the two groups in all the examined beliefs on posttest. The discussion of the two studies highlighted the relevant role played by maternal beliefs about children's emotions as predictors of maternal emotion socialization practices and the need for inclusion of activities that allow the identification and restructuring of dysfunctional beliefs in intervention programs.

Keywords: emotional socialization, maternal beliefs about emotions, intervention program

Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Esquema do processamento de informações	30
<i>Figura 2.</i> Níveis de cognição	34
<i>Figura 3.</i> Esquematização do modelo conceitual da Teoria Cognitiva.....	36
<i>Figura 4.</i> Esquematização da relação entre o modelo da Teoria Cognitiva e a Socialização Emocional.....	57

Lista de Tabelas

Tabela 1. Características Sociodemográficas das Participantes (N=33).	61
Tabela 2. Média e Desvio Padrão, Intervalo de Confiança (95%), Valores Mínimo e Máximo Crenças Maternas sobre as Emoções dos Filhos (N=33).....	67
Tabela 3. Correlações entre os Escores das Crenças Maternas sobre as Emoções das Crianças e as Variáveis Sociodemográficas	68
Tabela 4. Média e Desvio Padrão, Intervalo de Confiança (95%), Valores Mínimo e Máximo das Reações Maternas de Socialização Emocional (N=33).....	69
Tabela 5. Correlações entre os Escores Reações Maternas de Socialização Emocional e as Variáveis Sociodemográficas	70
Tabela 6. Análise de Regressão Linear Múltipla Stepwise (Backward) do Cuidado Materno e da Idade da Criança em Meses sobre os Escores de Reações Centradas no Problema.....	71
Tabela 7. Análise de Regressão Linear Múltipla Stepwise (Backward) da Escolaridade Materna e do Número de Residentes sobre os Escores de Reações de Desconforto.....	72
Tabela 8. Análise de Regressão Linear Múltipla Stepwise (Backward) da Escolaridade Materna e do Número de Residentes sobre os Escores das Reações Não Apoiadoras ..	72
Tabela 9. Correlações entre os Escores das Crenças sobre as Emoções das Crianças e os Escores das Reações Maternas de Socialização Emocional	74
Tabela 10. Análise de Regressão Linear Múltipla Stepwise (Backward) das Crenças sobre o Custo da Positividade e das Crenças sobre Autonomia sobre os Escores de Reações Punitivas	75
Tabela 11. Análise de Regressão Linear Simples (Enter) das Crenças sobre o Custo da Positividade sobre os Escores de Reações de Ignorar as Respostas.....	76
Tabela 12. Análise de Regressão Linear Simples (Enter) das Crenças sobre o Custo da Positividade sobre os Escores de Reações Não Apoiadoras.....	76
Tabela 13. Análise de Regressão Linear Simples (Enter) das Crenças sobre o Custo da Positividade sobre os Escores de Reações que Minimizam	76
Tabela 14. Análise de Regressão Linear Simples (Enter) das Crenças no Valor da Raiva sobre os Escores de Reações de Incentivo.....	77
Tabela 15. Análise de Regressão Linear Simples (Enter) das Crenças no Valor da Raiva sobre os Escores de Reações Apoiadoras	77

Tabela 16. Características sociodemográficas das participantes do Grupo Intervenção e Grupo Comparação	89
Tabela 17. Emparelhamento Caso-a-Caso entre o Grupo Intervenção e o Grupo Comparação de acordo com as Variáveis Sexo e Idade das Crianças.....	91
Tabela 18. Temas e Objetivos das Sessões do Programa Vivendo Emoções.....	94
Tabela 19. Teste de Wilcoxon com os Valores Pré e Pós-Teste do Grupo Intervenção e do Grupo Comparação para as Crenças Maternas sobre as Emoções das Crianças.....	98
Tabela 20. Teste Mann-Whitney entre os Grupos Intervenção e Comparação para Crenças Maternas sobre as Emoções das Crianças para o Pós-Teste.....	98

Sumário

Introdução.....	15
Competência Emocional e o Desenvolvimento Socioemocional Infantil.....	16
Práticas parentais de socialização emocional e programas de intervenção com foco nos pais.....	19
O conceito de crença na abordagem cognitiva e sua aplicabilidade na compreensão das crenças parentais sobre as emoções dos filhos.....	26
O impacto das crenças sobre as emoções nas práticas parentais de socialização emocional.....	36
Justificativa e objetivo do estudo.....	55
Estudo 1: Relações entre as crenças sobre as emoções dos filhos e as práticas maternas de socialização emocional.....	59
Método.....	59
Delineamento.....	59
Participantes.....	59
Procedimentos de coleta de dados.....	62
Instrumentos.....	62
Procedimento de análise de dados.....	65
Considerações éticas.....	66
Resultados.....	67
Discussão.....	78
Estudo 2: Efeitos de uma intervenção com foco nas práticas maternas de socialização emocional sobre as crenças acerca das emoções dos filhos.....	86
Método.....	86
Delineamento.....	86
Participantes.....	86
Procedimento de coleta de dados.....	90
Instrumentos.....	91
Vivendo Emoções.....	92
Procedimento de análise de dados.....	95
Considerações éticas.....	95
Resultados.....	97
Discussão.....	101
Considerações finais.....	106
Referências.....	108
Apêndice A – Ficha de Dados Sociodemográficos.....	120
Apêndice B - Escala de Reações Parentais às Emoções Negativas dos Filhos (CCNES).....	123
Apêndice C – Questionário de Crenças Parentais sobre as Emoções das Crianças (PBACE).....	127
Apêndice D – Análise descritiva da subescala Conhecimento Parental.....	130
Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – Estudo 1.....	131
Apêndice F – Avaliação da Satisfação com o Programa de Intervenção.....	132
Apêndice G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – Estudo 2.....	135

Introdução

Apesar das diversas investigações existentes acerca dos aspectos que envolvem a emoção, lacunas significativas permanecem no entendimento desse construto, principalmente relacionado ao sistema familiar. O desenvolvimento emocional das crianças sofre influência dos pais e é por meio do processo da socialização emocional, envolvendo práticas e comportamentos, que eles orientam os filhos a lidarem com as próprias emoções e com as dos outros em relação à compreensão, expressão e regulação emocional (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998; Eisenberg, Gershoff, et al., 2001). Repercussões das variadas práticas parentais utilizadas na socialização das emoções estão associadas ao desenvolvimento infantil, incluindo problemas de comportamento externalizantes (Johnson, Hawes, Eisenberg, Kohlhoff, & Dudeney, 2017) e internalizantes (Lins, 2018).

Entre os fatores de influência da socialização emocional das crianças estão as crenças parentais sobre as emoções. Elas afetam não somente os comportamentos diretos, incluindo as reações, conversas e expressividade das próprias emoções dos pais, mas também reflete práticas não intencionais e muitas vezes não conscientes que permeiam as interações cotidianas entre pais e filhos (Eisenberg et al., 1998; Garrett-Peters, Castro, & Halberstadt, 2017). Desse modo, as crenças parentais acerca das emoções podem fornecer elementos significativos para a compreensão do processo da socialização emocional no meio familiar (Dunsmore, Her, Halberstadt, & Perez-Rivera, 2009).

Entretanto, a maioria das pesquisas existentes sobre a temática foram realizadas com famílias brancas e americanas de classe média. Somente um pequeno e crescente conjunto de investigações abordam a socialização emocional considerando outras etnias ou raças, classes socioeconômicas e nacionalidades (Labella, 2018). Em relação às famílias brasileiras é necessário expandir e aprofundar a compreensão acerca das crenças sobre as emoções dessa população (Mendes, Pires, & Fioravanti, 2018).

A presente dissertação faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo que pretende avaliar os efeitos de três intervenções subsequentes para favorecer a parentalidade e o desenvolvimento socioemocional infantil, visando a elaboração de um pacote de intervenção que possa ser oferecido a populações que vivem em situação de vulnerabilidade social. As intervenções que compõem o pacote serão avaliadas em três investigações independentes, com amostras distintas. O corrente estudo está relacionado a uma das três pesquisas que busca avaliar os efeitos de uma intervenção sobre as práticas

de socialização emocional maternas. Resultados preliminares já foram apresentados na investigação de Lins (2018). Desse modo, o objetivo da vigente dissertação foi analisar o papel das crenças maternas acerca das emoções dos filhos sobre as práticas de socialização emocional. Na primeira seção da introdução serão discutidos o construto da competência emocional e aspectos do desenvolvimento socioemocional infantil. Em seguida, serão apresentados modelos teóricos sobre a socialização emocional e estudos empíricos relacionados, bem como o uso de intervenções parentais com foco na emoção para desenvolver melhorias na relação entre pais e filhos. Na terceira seção será abordado o Modelo Cognitivo para compreensão da associação entre comportamentos e crenças parentais. Posteriormente, serão examinadas investigações sobre as relações entre as práticas de socialização emocional e as crenças acerca das emoções. Por fim, a justificativa e os objetivos da atual pesquisa serão apresentados.

Competência Emocional e o Desenvolvimento Socioemocional Infantil

Nas últimas décadas, as emoções têm sido foco de muitos estudos em diversos campos da ciência, principalmente da Psicologia. Contudo, não há um consenso quanto à conceituação do termo (Cunningham & Kirkland, 2012; Izard, 2010). Para Gross (2002), as emoções tendem a englobar um conjunto coordenado de respostas, sejam elas fisiológicas, experienciais ou comportamentais, que irão repercutir na forma como as pessoas reagem aos eventos ambientais. Em consonância, Cole, Martin, e Dennis (2004) as compreendem como um sistema de respostas associado ao repertório comportamental herdado do indivíduo, que o possibilita dar significados às experiências vivenciadas em direção a uma ação de acordo com a avaliação formulada.

Mayer, Roberts, e Barsade (2008) apontam também para uma direção similar quanto à definição do construto ao afirmar que são um “estado de sentimento integrado que envolve alterações fisiológicas, preparo motor, cognições sobre a ação e experiências internas que se originam de uma avaliação do self ou da situação” (p. 508). Desse modo, o sistema emocional auxilia no funcionamento de outros sistemas, como o perceptivo, o cognitivo e o de personalidade, além de contribuir para o desenvolvimento das competências sociais e emocionais do indivíduo (Izard, 2001).

A competência emocional é um conceito mais específico dentro do campo de estudo das emoções, e pode ser compreendida, de modo geral, como um grupo de habilidades que a pessoa possui para expressar, interpretar e regular suas emoções de modo funcional, bem como para entender as emoções das outras pessoas (Franco &

Santos, 2015). Eisenberg, Cumberland, e Spinrad (1998) propõem uma definição semelhante, mas com um diferencial. As autoras afirmam que a competência emocional trata de uma compreensão das próprias emoções e das emoções dos outros e uma tendência a exibir as emoções de modo apropriado com base na cultura e de acordo com a situação. Para as pesquisadoras, o construto envolve a capacidade de inibir ou modular tanto as emoções experienciadas e expressas quanto os comportamentos associados para alcançar certos objetivos.

Quanto à sua funcionalidade, a competência emocional atua de modo protetor e preventivo caso venha a ser desenvolvida nos anos iniciais do indivíduo e suas habilidades integrantes são fundamentais para o desenvolvimento saudável da criança (Wilson, Havighurst, & Harley, 2012). Tal construto está relacionada a diversos aspectos, como o aumento dos comportamentos adaptativos em contextos sociais (Eisenberg, Cumberland, et al., 2001), a melhoria no foco atencional (Gottman, Katz, & Hooven, 1997) e o sucesso acadêmico (Denham, Bassett, & Zinsler, 2012).

Apesar das similares concepções sobre a competência emocional entre os diversos autores que estudam essa temática, existem divergências relacionadas aos seus elementos constituintes. Saarni (1999) definiu oito componentes associados, entre eles estão a consciência das emoções de uma pessoa, a capacidade de reconhecer as emoções dos outros, o uso de vocabulário emocional, a capacidade de empatia e simpatia e a distinção entre sentimentos internos e expressões externas. Também fazem parte do construto as habilidades de enfrentamento adaptativo por meio de estratégias de autorregulação, a consciência do papel das emoções nos relacionamentos e a autoeficácia emocional.

Todas as habilidades citadas ajudam o indivíduo a atingir metas, lidar com desafios e gerenciar sua excitação emocional para uma eficaz resolução de problemas. Além disso, permitem discernir o que os outros sentem, responder de forma empática conforme a situação e a reconhecer como a comunicação da emoção influenciam nos relacionamentos (Buckley, Storino, & Saarni, 2003). Mayer et al. (2008) propuseram um modelo mais enxuto dos componentes da competência emocional que inclui perceber com precisão a emoção, usar as emoções para facilitar o pensamento, compreender e manejar emoções. De qualquer modo, ambas propostas apontam para a constatação de que a competência emocional também está relacionada à competência social.

No presente estudo optou-se pela adoção do modelo proposto por Denham et al. (2003). O primeiro componente integrante desse construto faz referência à expressividade emocional que diz respeito à capacidade do indivíduo em exibir emoções de modo efetivo

e apropriado de acordo com o contexto e a cultura que ele está inserido. Diversos fatores influenciam a expressão das emoções, como por exemplo, diferenças inatas, como o temperamento, e os fatores ambientais, como a socialização (Chaplin, Cole, & Zahn-Waxler, 2005).

O segundo elemento que faz parte do desenvolvimento da competência emocional é a compreensão da emoção que inclui o conhecimento sobre as próprias emoções e a dos outros. Por exemplo, crianças que conseguem identificar a expressão no rosto de um colega ou compreender as emoções associadas a diferentes situações têm maior probabilidade de reagir de modo pró-social diante da expressividade das emoções dos seus pares (Denham et al., 2003). Ademais, crianças pré-escolares que se utilizam do conhecimento emocional em situações emocionalmente carregadas têm vantagens nas interações entre pares, pois são geralmente além de mais responsivas nessa relação, são classificadas como mais agradáveis pelos colegas e são percebidas pelos professores como mais habilidosas do ponto de vista social e menos agressivas (Denham et al., 2012).

Por fim, a regulação emocional é o terceiro componente que integra a competência emocional de acordo com o modelo de Denham et al. (2003). Ela refere-se de uma forma mais simplificada à capacidade de modular tanto a intensidade quanto a duração dos estados emocionais (Franco & Santos, 2015). Tal componente inclui habilidades como lidar com as emoções de forma produtiva, estando ciente delas, monitorando-as e modificando-as quando preciso para que ocorra um manejo funcional das situações associadas e, finalmente, se expresse as emoções apropriadamente (Denham et al., 2012).

A regulação emocional tem ganhado ênfase entre os pesquisadores que investigam o desenvolvimento humano, especialmente no que se refere à aquisição dessa habilidade durante a infância, sendo vital para que as crianças criem e mantenham relacionamentos positivos com seus pares e para seu bem-estar psicológico (Denham et al., 2003). Além disso, os déficits no uso de estratégias regulatórias contribuem para o surgimento de problemas de comportamentos internalizantes e externalizantes e, por consequência, manifestações de transtornos mentais (Bariola, Gullone, & Hughes, 2011; Eisenberg, Cumberland, et al., 2001).

Quanto às características dos processos regulatórios, eles podem ser automáticos ou controlados, conscientes ou inconscientes e podem ter efeitos em um ou mais pontos no processo gerador da emoção (Gross & Thompson, 2007). Em relação ao desenvolvimento da regulação das emoções, existem muitos fatores que o influenciam,

como o temperamento infantil, a neurofisiologia e o desenvolvimento cognitivo (Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007).

Rocha, Candeias, e Silva (2018) afirmam que a regulação emocional das crianças inicialmente é realizada de modo integral pelos seus cuidadores primários. Com o decorrer do tempo, os pais permanecem influenciando tal processo por meio de estratégias diretas e indiretas com a finalidade de garantir o bem-estar dos seus filhos de acordo com as expectativas da cultura. Os autores afirmam que com o desenvolvimento da criança que engloba uma maturação neurológica, motora e cognitiva, ela passa a ser mais capaz de modular de forma autônoma as suas emoções. Isto posto, as estratégias regulatórias utilizadas a princípio possuem um caráter mais comportamental, pois estão condicionadas ao auxílio dos pais e, com o tempo, as crianças passam a empregar mais técnicas cognitivas. Desse modo, há uma transição gradual de um processo de regulação interpessoal para um tipo de regulação intrapessoal. De qualquer modo, todo o desenvolvimento das habilidades que o indivíduo utiliza para regular suas próprias emoções é resultante de processos de socialização que é fundamental para que as crianças consigam estar de acordo com os padrões e valores sociais (Grusec, 2002; Macedo & Sperb, 2013). Para elucidar de modo pormenorizado esse processo, serão discutidas na seção seguinte as práticas parentais de socialização emocional e os efeitos que elas exercem na regulação emocional dos filhos.

Práticas parentais de socialização emocional e programas de intervenção com foco nos pais

A socialização pode ser definida como o modo pelo qual os indivíduos recebem auxílio para se tornarem membros de um ou mais grupos sociais. Tal termo engloba uma diversidade de resultados que inclui a aquisição de regras, papéis, padrões e valores nos âmbitos social, emocional, cognitivo e pessoal (Grusec & Hastings, 2015). No presente estudo o domínio emocional da socialização será destacado.

O processo pelo qual o indivíduo adquire habilidades, regras e valores associados à compreensão, expressão e regulação das emoções é nomeado na literatura como socialização emocional. A socialização das emoções se dá de forma constante no cotidiano das crianças com a participação de diversos agentes, como pais, professores, cuidadores e colegas. Comumente, as emoções expressas pelas próprias crianças requerem reações por parte dos seus socializadores, ou seja, elas presenciam uma ampla gama de respostas das pessoas com as quais interagem em diversos contextos (Denham,

Bassett, & Wyatt, 2015). Desse modo, por a família ser considerado o primeiro contexto social que as crianças têm contato, os pais atuam usualmente como elementares socializadores emocionais. Para isso, eles utilizam práticas com a finalidade de auxiliar os filhos no desenvolvimento da competência emocional de acordo com o contexto cultural (Eisenberg et al., 1998).

Segundo Cole e Tan (2015), os pais podem ensinar ativamente de modo direto às crianças sobre as emoções e como manejá-las, e podem também realizar por meios implícitos ao modelarem os comportamentos e ao reagirem às emoções dos filhos. Zahn-Waxler (2010) afirma que a modalidade de socialização direta envolve a expressividade emocional dos próprios pais, as reações às emoções das crianças e discussões sobre as emoções. Por outro lado, a socialização indireta consiste no clima familiar global das emoções e na própria expressividade emocional dos pais nas interações familiares. Portanto, as trocas emocionais que permeiam a relação entre pais-filhos são meios relevantes e ricos que influenciam não somente a compreensão emocional, a regulação e o bem-estar emocional das crianças, mas também são formas de comunicar normas culturais vigentes no contexto em que as famílias estão inseridas (Cole & Tan, 2015).

Há uma variedade de modelos utilizados pelas pesquisas nas últimas décadas para compreensão dessas práticas, como o de Eisenberg et al. (1998) e o de Gottman, Katz, e Hooven (1996). Nessa seção será evidenciado o primeiro. Quanto ao segundo modelo, será abordado em tópico posterior.

Eisenberg et al. (1998) supõe que as práticas típicas da socialização parental das emoções são influenciadas pelas características da criança, como idade, sexo e temperamento, pelas características dos pais, como personalidade, estilo parental e crenças relacionadas às emoções. Fatores culturais também afetariam as práticas e consistem, por exemplo, nos valores e normas culturais sobre as emoções, os estereótipos sobre os gêneros, entre outros. Ademais, aspectos do contexto específico em que a emoção aparece, como o nível de disfuncionalidade do comportamento da criança ou a relevância da situação geradora da emoção também podem afetar as práticas de socialização emocional.

As autoras enfatizam três tipos de contextos em que a socialização emocional pode ocorrer, seja de forma isolada ou por sobreposição. A primeira refere-se às respostas parentais às emoções expressas pelas crianças. As reações às emoções dos filhos são um excelente exemplo de formas pelas quais os pais podem socializar diretamente as emoções. Nesse conjunto de práticas estão incluídas formas de apoio, principalmente à

expressão de emoções negativas, como o medo, a tristeza e a raiva (Eisenberg et al., 1998). No que diz respeito a esse tipo de emoções, Fabes, Poulin, Eisenberg, e Madden-Derdich (2002) classificaram as estratégias ou as reações em apoiadoras e em não apoiadoras. Fazem partes do primeiro grupo: a) reações centradas nas emoções, que dizem respeito às respostas parentais que tem a finalidade de ajudar o filho a se sentir melhor e a lidar com as emoções; b) reações centradas no problema, que refletem na ajuda parental com relação à resolução do problema que causou a ocorrência da emoção na criança; e c) reações de incentivo, que estão associadas ao acolhimento e aceitação da expressividade das emoções negativas do filho. Por outro lado, as estratégias que não apoiam a expressão emocional da criança são: a) reações de desconforto, que estão relacionadas às respostas de incômodo, desconforto ou sensação de aborrecimento diante da expressão das emoções negativas pelo o filho; b) reações de punição, que representam as ações dos pais que referem-se à ocorrência de uma punição verbal ou física como forma de controlar a expressividade emocional negativa do filho; e c) reações de minimização, que refletem práticas de minimizar ou desvalorizar a resposta emocional de expressão da criança (Fabes et al., 2002). Outra reação não apoiadora da expressividade emocional da criança é o comportamento de ignorar que refere-se aos episódios nos quais os pais não emitem nenhuma resposta diante da expressão emocional do filho (Mirabile, 2015). Portanto, os pais tanto podem confortar suas crianças e ensiná-las modos funcionais de manejo ao usar práticas apoiadoras, como também podem punir ou negligenciar à expressividade emocional dos filhos na medida em que usam estratégias não apoiadoras (Eisenberg et al., 1998).

O segundo tipo de contexto descrito por Eisenberg et al. (1998) diz respeito à conversação ou discussão sobre as experiências emocionais. Ao longo das conversas, os pais ajudam as crianças a compreenderem as vivências emocionais, a identificar e a regular as emoções delas. Para os autores, crianças que possuem pais que promovem com mais frequência conversas sobre as emoções experienciadas têm maior probabilidade de comunicar suas próprias emoções e de ter uma melhor compreensão acerca das emoções das outras pessoas. Em oposição, é presumido que filhos com socializadores primários que não incentivam a discussão sobre emoções, principalmente sobre as negativas, possuam déficits nas habilidades relacionadas à competência emocional.

Por fim, a outra categoria de contexto que acontece a socialização emocional concerne ao modo pelos quais os pais expressam as suas próprias emoções. Primeiramente, as expressões emocionais dos pais podem afetar diretamente a expressão

emocional dos próprios filhos por meio de processos como imitação e contágio. Além disso, a expressividade parental pode influenciar a capacidade das crianças de interpretar e entenderem as reações emocionais das outras pessoas e de interferir no processamento de informações sobre o significado emocional de eventos e comportamentos associados (Eisenberg et al., 1998).

Diferentes investigações têm apontado para um elemento importante no uso das práticas de socialização emocional, as funções executivas dos pais. Tal termo pode ser compreendido como um grupo de habilidades cognitivas que possibilitam o indivíduo executar comportamentos com finalidades determinadas previamente e incluem componentes como atenção seletiva, controle inibitório, memória de trabalho, entre outros (Santana, Melo, & Minervino, 2019). Desse modo, pais com mau funcionamento das funções executivas, como por exemplo, problemas de memória de trabalho, déficits no controle inibitório, podem ter dificuldade em regular suas emoções e em planejar, avaliar e modular seu comportamento parental (Crouch et al., 2018; Rutherford, Wallace, Laurent, & Mayes, 2015)

Ademais, outros estudos têm sido realizados com a proposta de buscar relações entre as práticas parentais de socialização emocional e aspectos da competência emocional dos filhos. Hurrell, Hudson, e Schniering (2015) compararam as reações dos pais às emoções negativas das crianças entre famílias de crianças ansiosas e não ansiosas e examinaram as associações entre as reações dos pais e a regulação emocional dos filhos. Participaram da investigação 134 crianças com idades entre 7 e 12 anos e seus pais biológicos. Foram utilizados diversos instrumentos para avaliar os sintomas psicopatológicos dos filhos, como também a regulação emocional infantil. Para obter dados referentes às reações parentais foi utilizado a *Coping with Children's Negative Emotions Scale* (CCNES) (Fabes et al., 2002). A CCNES é uma escala de autorrelato que avalia os comportamentos parentais em resposta às emoções negativas das crianças. Codificações foram estabelecidas de acordo com as subescalas que envolvem comportamentos focados no problema, focados na emoção, incentivar a expressividade emocional e apresentar respostas de minimização das emoções dos filhos, entre outros. Os resultados do estudo indicaram que as crianças diagnosticadas com transtornos relacionados à ansiedade tiveram uma dificuldade significativamente maior para regular uma série de emoções negativas e foram consideradas mais emocionalmente negativas e lábeis pelos pais em comparação às crianças não ansiosas. Os resultados também sugeriram que as mães de filhos ansiosos adotaram estilos parentais emocionais menos

favoráveis ao responder às emoções negativas de suas crianças, ou seja, elas tenderam a fornecer aos filhos menos assistência emocional e apresentar menos comportamentos focados na resolução dos problemas. Os autores levantaram a hipótese de que tal achado pode indicar que os pais que experimentam dificuldades em lidar com as emoções dos filhos de modo direto, tendem a utilizar estratégias mais inadequadas, como evitar o contato com as emoções ou superproteger a criança.

Recentemente, Breaux, Mcquade, Harvey, e Zakarian (2018) desenvolveram um estudo que teve como objetivo examinar como a socialização das emoções conduzidas pelos pais se relaciona longitudinalmente com as medidas fisiológicas (arritmia sinusal respiratória e nível de condutância da pele) e com os relatos dos pais e professores acerca da regulação emocional das crianças com e sem sintomas relacionados ao Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Ademais, examinou-se se os efeitos da socialização da emoção na regulação emocional foram moderados pelo nível de sintomas do transtorno. Foi utilizado o instrumento *Disruptive Behavior Disorder Rating Scale* (DBD) para identificação dos possíveis sintomas nas crianças. Para avaliação da regulação emocional infantil, os pais preencheram o *Emotion Regulation Checklist* (ERC), enquanto que os professores responderam ao *Emotional Control subscale from the Behavior Rating Inventory of Executive Function* (BRIEF). Também foram coletados dados acerca da reatividade do sistema nervoso autônomo durante experiências que tinham a tendência a provocar manifestações fisiológicas e desregulação da emoção. Os resultados revelaram que as práticas apoiadoras das emoções foram associadas com melhores habilidades de regulação emocional. Já com relação às reações parentais não apoiadoras, elas foram associadas com maior relato dos pais sobre a labilidade emocional dos seus filhos que tinham maiores sintomas de TDAH. Tais achados corroboram a noção de que as práticas apoiadoras de socialização emocional pelos pais podem ser um fator de proteção para o desenvolvimento das crianças e que o uso de intervenções com o propósito de aprimorar estratégias de socialização emocional dos pais pode auxiliar no processo de regulação emocional infantil funcional.

O *Tuning in to Kids* (TIK) (Havighurst, Kehoe, Harley, & Wilson, 2015) é um exemplo de um programa de intervenção com esse objetivo. Trata-se de um programa voltado para os pais que tem como foco as emoções. A finalidade é auxiliá-los a estabelecer um relacionamento mais funcional com seus filhos por meio do aprendizado de como serem mais receptivos quando as crianças expressam emoções, especialmente as negativas. O programa propõe que os socializadores primários substituam as práticas

não apoiadoras, como a punição, por estratégias apoiadoras das emoções. Os pais são estimulados a compreenderem os comportamentos difíceis apresentados pelas crianças, a promoverem oportunidades para ensiná-las a identificar suas emoções, a compreenderem a experiência emocional dos filhos e a usar habilidades de modo funcional para promover a regulação das emoções por parte das crianças.

Havighurst et al. (2013) consideraram o programa TIK como promissor para o tratamento de problemas de comportamento infantil ao realizarem uma avaliação com uma amostra de 54 crianças entre 4 e 5 anos que apresentavam problemas de comportamento. O estudo incluiu também as mães delas. O questionário *Difficulties in Emotional Regulation Scale* (DERS) foi aplicado às socializadoras para avaliar as dificuldades relacionadas à consciência, expressão e regulação das emoções dos filhos. O instrumento adaptado utilizado para avaliar os relatos maternos sobre as crenças e os comportamentos de socialização de emoções foi o *Maternal Emotional Style Questionnaire* (MESQ). Também foi examinado às respostas das mães acerca dos medos e preocupações dos filhos por meio do *Parent Emotional Style Questionnaire* (PESQ), que também foi utilizado para avaliar a empatia e conexão emocional. Houve ainda uma avaliação do discurso emocional, que constituiu na filmagem das mães e filhos durante a atividade de contar histórias com o auxílio de uma casa de bonecas e brinquedos. Ademais, as crianças foram avaliadas com o uso do *The Peabody Picture Vocabulary Test—Third Edition* (PPVTIII) para compreensão verbal, do *The Emotion Skills Task* para conhecimento emocional e os pais preencheram o *Eyberg Child Behavior Inventory* (ECBI) com o propósito de avaliar problemas de conduta. Os professores preencheram o *Sutter-Eyberg Student Behavior Inventory* que é uma versão do ECBI. Ao final do programa, as mães relataram menor uso de práticas não apoiadoras e menores problemas de comportamento dos filhos. Além disso, indicaram maior empatia e melhorias nas habilidades relacionadas às práticas apoiadoras. Os filhos, por sua vez, apresentaram maior conhecimento sobre as emoções e os professores relataram também menores escores de problemas de comportamento após a intervenção.

Havighurst, Wilson, Harley, Prior, e Kehoe (2010) também avaliaram o programa TIK. Os objetivos do estudo incluíram avaliar possíveis mudanças na conscientização dos pais e a regulação de suas próprias emoções após a participação na intervenção, investigar o desempenho do programa com relação à diminuição das práticas parentais não apoiadoras das emoções das crianças, examinar as mudanças na capacidade dos pais de terem empatia com os filhos diante da expressividade das emoções positivas e negativas

e, por fim, avaliar se houveram mudanças na competência emocional e no comportamento das crianças. A amostra foi de 216 pais e seus respectivos filhos com idade entre 4 e 5 anos. Os instrumentos foram divididos em medidas dos pais e medidas das crianças. O primeiro conjunto foi composto por: a *Difficulties in Emotional Regulation Scale* (DERS) para medir dificuldades dos pais relacionadas as várias dimensões da consciência, expressão e regulação emocional; a adaptação do *Maternal Emotional Style Questionnaire* (MESQ), utilizada para avaliar o relato dos pais sobre crenças e comportamentos de socialização das emoções; o *Parent Emotional Style Questionnaire* (PESQ) para avaliar a conexão dos pais e a empatia com o filho; e para avaliar as práticas de socialização, os pais e os filhos foram filmados em casa durante uma tarefa estruturada de contar histórias. O segundo grupo de instrumentos relacionado às medidas das crianças foi constituído por: o *Peabody Picture Vocabulary Test – Third Edition* (PPVT-II) para avaliar a linguagem receptiva; e o *Emotion Skills Task* avaliou o conhecimento emocional da criança; e pais e professores avaliaram o comportamento das crianças com o uso do *Eyberg Child Behavior Inventory 6* (ECBI).

A observação no estudo de Havighurst et al. (2010) foi conduzida antes da intervenção e no acompanhamento desta com uma parte da amostra. Após a intervenção, os pais relataram melhorias significativas com relação a sua própria consciência e regulação das emoções, aumento no uso de práticas apoiadoras e uma redução de crenças e comportamentos que estavam relacionados às estratégias não apoiadoras. Houve também aumento da frequência da nomeação das emoções e de discussões sobre as emoções dos filhos. Quanto ao conhecimento emocional das crianças, ocorreu uma melhoria, além de uma diminuição dos problemas de comportamento relatados tanto pelos pais quanto pelos professores. Ao final da investigação, os autores também apontaram para o fato de que o programa pode contribuir de forma preventiva ao visar a conscientização e a regulação das emoções dos pais, bem como uma comunicação emocional mais eficaz nas relações entre pais e filhos.

Lins (2018) realizou uma pesquisa que envolveu uma amostra com mães brasileiras. O objetivo principal da pesquisa, que foi dividido em dois estudos complementares, foi examinar o impacto das práticas maternas de socialização emocional sobre os problemas internalizantes na infância. O primeiro estudo teve como proposta examinar as relações entre as práticas maternas de socialização emocional e os problemas internalizantes, analisando o efeito moderador da depressão materna sobre essa relação. A amostra foi de 153 mães cujos filhos eram de ambos os sexos e tinham idade média de

54,75 meses. As mães responderam à Escala de Reações Parentais às Emoções Negativas dos Filhos (CCNES), ao Inventário de Comportamentos de Crianças (CBCL: versão 1 ½ - 5 ou versão 6 - 18 anos) e ao Inventário Beck de Depressão (BDI). Com a análise dos dados, foi confirmado o poder preditivo das reações de desconforto da depressão materna sobre os problemas internalizantes. Entretanto, a depressão materna não apresentou efeito moderador sobre a relação entre as práticas e os problemas internalizantes. Por sua vez, o segundo estudo buscou avaliar os efeitos de um programa, baseado no TIK (Havighurst & Harley, 2007/2010) e direcionado à socialização emocional pelos pais, sobre os problemas de comportamento internalizantes de crianças e sobre as práticas maternas de socialização emocional. Para isso, 12 mães foram divididas igualmente em grupo de intervenção e grupo comparação. Os resultados indicaram que não houveram efeitos do programa sobre os problemas de comportamento internalizantes. Entretanto, o grupo intervenção no pós-teste apresentou menores escores de práticas não apoiadoras da expressividade emocional da criança do que o grupo comparação.

Portanto, os estudos apresentados nessa seção acerca da socialização emocional e seus aspectos envolvidos, bem como as intervenções com tal foco, indicam a relevância da temática e evidenciam seu papel no desenvolvimento da competência emocional infantil. No que diz respeito aos fatores que influenciam as práticas parentais de socialização e, conseqüentemente, a regulação das emoções das crianças, as crenças parentais sobre as emoções merecem destaque e serão discutidas nas próximas seções.

O conceito de crença na abordagem cognitiva e sua aplicabilidade na compreensão das crenças parentais sobre as emoções dos filhos

Nas últimas décadas, vários pesquisadores têm estudado a influência dos valores, crenças, ideias e práticas parentais nos diversos aspectos do desenvolvimento infantil (Kobarg, Sachetti, & Vieira, 2006). Entretanto, no caso das crenças parentais, há certa diversidade no que refere à definição do conceito. Moura et al. (2004) afirmam que são empregadas diferentes estratégias para abordar o tema do ponto de vista metodológico, porém não há uma conceitualização precisa e consensual. Outro aspecto a ser destacado é o fato de que termos diversos são usados para fazer menção a esse aspecto da parentalidade, como, por exemplo, crenças e esquemas parentais.

Apesar da variedade de definições do conceito de crenças, alguns elementos se sobressaem, como referência ao conhecimento que os pais têm acerca do desenvolvimento infantil (Azar, Nix, & Makin-Byrd, 2005), a um conjunto organizado

de expectativas dos pais que é produto da relação entre pais e filhos e da cultura (Martinelli, Agüena-Matsuoka, & Fernandes, 2017) ou ainda às concepções sobre a criação e ao papel no cuidado dos filhos (Azar et al., 2005; Kaya & Hamanci, 2011). Há também definições mais amplas e vagas que conceitualizam crenças como estratégias e objetivos parentais (Leerkes, Parade, & Burney, 2010), conhecimentos sobre as crianças, percepções sobre os comportamentos delas ou pensamentos sobre os próprios filhos (Azar et al., 2005; Kaya & Hamanci, 2011).

Diferentes estudos tem apontado para o fato de que as crenças parentais estão relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, social e da linguagem na criança e que são importantes para o desempenho acadêmico, saúde e bem-estar físico (Halberstadt et al., 2013; Martinelli et al., 2017; Ribas Jr., Moura, & Bornstein, 2007; Sigel & McGillicuddy-De Lisi, 2002). É consensual a noção de que as crenças exercem ampla influência no modo como os pais e mães se relacionam com seus filhos. Elas atuam como mediadoras ao influenciar as práticas de cuidado e demais comportamentos dos pais (Moura et al., 2004). Segundo Sigel e McGillicuddy-De Lisi (2002), as crenças dos pais devem ser pesquisadas uma vez que elas são intrínsecas às práticas envolvidas na parentalidade. Dessa maneira, diante dos efeitos sobre os comportamentos parentais e os citados aspectos no desenvolvimento infantil se faz necessário tomar o tema das crenças como objeto de investigação.

Diversos modelos teóricos abordam a relação das crenças com o comportamento parental. A abordagem ecológica, por exemplo, utiliza os termos etnoteorias parentais ou sistemas culturais de crenças para mencionar um conjunto organizado de ideias que os pais possuem para avaliar, com base nos modelos culturais, as crianças, as famílias e a si próprios, sobretudo em relação às ações acerca da criação dos filhos (Harkness & Super, 1996; Kobarg et al., 2006; Souza, Machado, Nunes, & Aquino, 2014). Outra perspectiva para a compreensão de tal fenômeno é a co-construtivista, que afirma que as crenças parentais são formuladas no decorrer da vida e sofrem influências das expectativas relacionadas à função de pai/mãe, das experiências com outras crianças e dos relatos de pessoas que passaram por essa vivência. As crenças são, portanto, moldadas pelo contexto, nível de instrução dos pais e tempo histórico, entre outros fatores (Lightfoot & Valsiner, 1992 [citado por Bandeira & Moura, 2012]). Contudo, de acordo com este modelo não é possível deduzir totalmente que as crenças causam efeitos diretos sobre as práticas parentais e nem que estas possuem também repercussões diretas no desenvolvimento infantil. Pressupõe-se apenas uma ligação sistemática entre tais

conceitos, como uma espécie de cadeia de influências. Em vista disso, não se pode determinar se há uma relação causal entre os comportamentos e as crenças parentais (Lightfoot & Valsiner, 1992 [citado por Lordelo, Fonseca, & de Araújo, 2000]).

No presente estudo adotou-se a perspectiva de Aaron T. Beck, que oferece um modelo de compreensão dos processos cognitivos, mostrando sua relação com os sistemas afetivos, motivacionais e comportamentais. De forma geral, as crenças dizem respeito a uma variedade de construções relacionada ao esquema, que incluem suposições, expectativas, regras e avaliações e que influenciam a memória e as associações realizadas pelo indivíduo (Beck & Haigh, 2014).

Este modelo teórico está associado à Terapia Cognitivo-comportamental, que foi desenvolvida por Beck na década de 60. O modelo inicial tinha como foco o tratamento de pessoas com depressão. A concepção era de que os sintomas pertencentes ao quadro patológico estariam relacionados com interpretações tendenciosas dos eventos vivenciados pelo indivíduo e associados à ativação de representações de si, do mundo e do futuro (Beck, 2005; Knapp & Beck, 2008). No entanto, apesar do grande avanço teórico e prático em relação ao tratamento de diversos transtornos mentais, mais de 50 anos após a formulação da abordagem beckiana original, foi desenvolvido o Modelo Cognitivo Geral ou também denominado de Modelo Cognitivo Modal (Beck & Haigh, 2014), que contém atualizações importantes em relação ao modelo teórico inicial. Os dois modelos, em conjunto, constituem um referencial teórico complexo e abrangente que podem elucidar as relações entre as crenças e os comportamentos parentais e serão tratados no presente estudo como Teoria Cognitiva.

A Teoria Cognitiva pressupõe que o processamento de informações é essencial para sobrevivência e adaptação dos seres humanos, sendo preciso organizar informações, sintetizá-las e traçar uma forma de manejá-las (Beck & Dozois, 2011). O sistema cognitivo está ligado de modo inerente a outros repertórios ou sistemas, como o afetivo, o motivacional e o comportamental (Beck & Haigh, 2014), o que significa que a forma como os indivíduos percebem e processam as situações irá influenciar no modo como eles sentem e se comportam (Knapp & Beck, 2008). Em síntese, a avaliação cognitiva tanto dos estímulos externos quanto dos internos influencia e é impactada pelos outros sistemas mencionados. Por exemplo, um pai diante do filho que pediu um brinquedo que extrapola o orçamento familiar e inicialmente nega a solicitação, pode interpretar o evento como uma possível causa de rejeição da criança em relação a ele. Ou seja, a situação pode gerar interpretações como esta: “eu sou um bom pai e preciso dar tudo o que o meu filho

pede, pois, ao negar sua solicitação, ele ficará com raiva e deixará de gostar de mim”. Esse tipo de processo ou ativação cognitiva, conseqüentemente, pode ativar emoções como medo e ansiedade, incluindo reações fisiológicas associadas, e comportamentos, como por exemplo, ir ao shopping e comprar o brinquedo.

Entretanto, apesar do exemplo ilustrado demonstrar a influência marcante da cognição sobre os outros sistemas, o que ocorre é uma interação recíproca entre ambiente, pensamentos, comportamentos, emoções e fisiologia. Nesse sentido, é formado uma espécie de circuito em que as emoções influenciarão os processos cognitivos, e os comportamentos poderão repercutir no surgimento de novas emoções e alterações fisiológicas, além do sistema comportamental afetar a interpretação de eventos ambientais a partir de mudanças na própria situação ou por acarretar respostas de outros indivíduos (Knapp, 2004). Em suma, apesar do sistema cognitivo exercer uma função de relevância, a Teoria Cognitiva considera que o funcionamento mental de uma pessoa está relacionado à complexidade da interação entre os diversos sistemas (Beck & Dozois, 2011). Nesse sentido, todos os sistemas atuam de forma a atender às necessidades básicas do ser humano e oferecem estratégias para que ele possa se proteger de danos físicos ou interpessoais. Para ilustrar, o sistema afetivo, por exemplo, proporciona o tecido emocional da vida, ou seja, o afeto é necessário para manter relacionamentos, a ansiedade é importante para sinalizar perigo, a tristeza para enfatizar a ocorrência de uma perda, a raiva para defesa de ofensas, entre outros (Beck & Haigh, 2014).

A abordagem beckiana ao explicar ainda sobre o processamento da informação (ver figura 1), afirma que ele depende de dois subsistemas de interação, o sistema de processamento primário ou automático e o sistema de processamento secundário ou reflexivo. Segundo a Teoria Cognitiva (Beck & Haigh, 2014), os estímulos são primeiramente processados por protoesquemas que têm o papel de realizar uma avaliação inicial por meio do sistema automático. Os protoesquemas monitoram, detectam e retiram dados do ambiente externo e experiências subjetivas que podem ser de interesse vital. Eles classificam então os estímulos em categorias fundamentais ou irrelevantes, atribuem um provável significado grosseiro e ativam os sistemas afetivos e comportamentais. O sistema de processamento automático, já acionado, tem uma probabilidade alta de produzir erros, bem como utiliza poucos recursos para seu funcionamento.

O sistema secundário ou reflexivo é a fase final de todo o processo. Ele é mais objetivo e refinado, age de forma mais lenta, exige maior quantitativo de recursos e é possível que ocorra uma maior deliberação e poder de controle por parte do indivíduo.

Portanto, o sistema reflexivo avalia, reformula ou corrige os significados produzidos pelo sistema automático. Ele também contém, diferentemente do primeiro, esquemas mais complexos e inclui conceitos de raciocínio e regras de lógica, como atitudes adaptativas para promover resiliência e alcance de metas. Porém, quando não há uma correção dos significados por parte do sistema reflexivo, o indivíduo passa a estar em vulnerabilidade (Beck & Haigh, 2014).

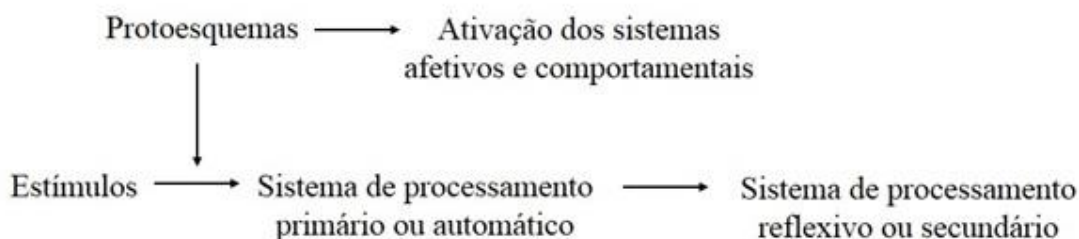


Figura 1. Esquema do processamento de informações

Outro conjunto de construtos propostos por Beck é o de sistema cognitivo e seus níveis. O sistema cognitivo é composto por diferentes categorias de cognições ao englobar desde pensamentos mais superficiais até processos cognitivos mais profundos (Beck & Dozois, 2011). Os sistemas de processamento, discutidos no parágrafo anterior, são controlados por estruturas cognitivas denominadas de esquemas (Beck & Haigh, 2014). Os esquemas podem ser delineados como estruturas complexas relativamente duradouras com conteúdos denominados de crenças, definidas como representações internas provenientes dos dados recebidos do sistema de processamento de informações (Knapp, 2004). Entretanto, teóricos da Terapia Cognitiva divergem com relação a esse aspecto, ao afirmarem que esquemas e crenças centrais possuem o mesmo significado. No presente estudo, para maior compreensão será adotada a distinção, conforme estabelecido por Knapp e Beck (2008). Posteriormente, será explanado de forma mais detalhada o conceito de crenças centrais.

Portanto, os esquemas armazenam informações constituídas de representações de significado, de percepções de si, dos outros e do mundo, objetivos, expectativas e memórias. Ademais, eles exercem influência sobre a triagem, codificação, categorização, interpretação e recuperam informações armazenadas, como também ordenam informações novas no sistema cognitivo. No que diz respeito à sua formação, de acordo com a Teoria Cognitiva, os esquemas são desenvolvidos durante os períodos iniciais da vida (Beck & Dozois, 2011) e com o decorrer do tempo, se consolidam a partir das

experiências. Uma vez que uma crença se forma, ela pode influenciar a geração de novas crenças relacionadas que, se permanecerem, serão incorporadas na estrutura existente, ou seja, no esquema (Knapp & Beck, 2008). Logo, os esquemas agem como “filtros”, pois as informações e vivências são processadas por eles.

As crenças são modeladas pelos eventos ambientais e recebem influências da identificação do indivíduo com figuras importantes do seu convívio e da percepção dos comportamentos de outras pessoas em relação a ele. Desse modo, na infância, por exemplo, o ambiente da criança contribuirá para o surgimento de determinados esquemas ou a impossibilidade da emergência destes (Knapp & Beck, 2008). Se uma criança tem como referência pais que creem que um alto desempenho acadêmico está relacionado a ser uma pessoa inteligente. A criança diante de sucessivas performances insuficientes em exames escolares e dos relatos dos genitores referentes às crenças mencionadas, poderá ter pensamentos de que ela não é inteligente. Por consequência, o esquema pode ser formado ou fortalecido pelas repetidas exposições aos similares eventos.

Quanto à classificação, os esquemas podem ser adaptativos, ao possibilitarem um processamento eficiente da informação, ou desadaptativos, qualificados como rígidos e autopertuantes ao incluírem significados incorretos. Em decorrência dessas distorções, outros sistemas (afetivos, motivacionais e comportamentais) podem deixar de atuar de modo funcional, o que pode trazer como possível consequência uma vulnerabilidade para transtornos mentais, por exemplo (Beck & Haigh, 2014). Em vista disso, o esquema encontra-se ativado pelos eventos externos e inclui vieses de informações, podendo ser de atenção, memória ou interpretação (Beck & Dozois, 2011).

A interação dos fatores genéticos do indivíduo juntamente com os vieses na atenção e na memória contribuem para a formação dos esquemas desadaptativos. Os eventos ambientais também influenciam cada estágio do desenvolvimento do esquema e determina a natureza do seu conteúdo, ou seja, as situações negativas vivenciadas moldam a valência do viés atencional, e as interações repetidas reforçam o viés das experiências negativas. Em suma, as percepções tendenciosas são acumuladas e armazenadas na memória e levam à formação de esquemas que incorporam as crenças disfuncionais (Beck & Haigh, 2014).

Os esquemas também possuem uma diversidade de características: a) permeabilidade, caso estejam abertos a inserção de novas informações e experiências (p. ex., intervenções terapêuticas); b) acomodação, quando há uma integração de novas informações com a estrutura existente, modificando o conteúdo do esquema; c)

densidade, que refere-se à função de manter os conceitos, ou seja, o esquema pode ser mais denso à medida que ocorrem sucessivas ativações; d) nível de carga emocional, que refere-se à propensão do esquema ser ativado, à sua sensibilidade e poder, haja vista que ao ser muito energizado, ele se torna rapidamente ativado e, por consequência, passa a controlar o processamento de informação; e e) amplitude, podendo ser mais amplo ou mais específico (Beck & Haigh, 2014; Knapp, 2004; Knapp & Beck, 2008).

As organizações de componentes (expectativas, crenças, autoavaliações, regras e memória) integradas aos esquemas são nomeadas de *modos*, que se referem aos padrões integrais de processamento de informação que ajudam as pessoas a lidar com certas situações (Beck & Haigh, 2014). Os *modos* são, portanto, redes com componentes cognitivos, emocionais, motivacionais e comportamentais com a finalidade de permitir que o indivíduo atenda a demandas específicas (Kuyken, Padesky, & Dudley, 2010). Por exemplo, uma mãe no modo ansioso com crenças que possuem conteúdos relacionados à ameaça e ao medo. Quando seu filho apresenta ansiedade diante de uma execução de tarefa difícil, a genitora pode não o incentivar a lidar com a situação e com seus sentimentos e acaba por solucionar a atividade por ele. Esse padrão de funcionamento revela, por parte da mãe, uma busca imediata de segurança e fuga das situações ansiosas e ameaçadoras.

Outro conceito fundamental da Teoria Cognitiva é o de crenças centrais ou nucleares. Elas se referem às ideias e conceitos mais arraigados e fundamentais que uma pessoa tem sobre si, os outros e o mundo. Tais crenças são incondicionais, o que significa que, independentemente do evento vivenciado, o indivíduo tenderá a pensar de acordo com elas (J. S. Beck, 2013). As crenças centrais também são consideradas abstratas e gerais, constituindo um nível mais aprofundado de representação dos pensamentos. Quando são disfuncionais, elas são absolutistas, generalizadas e cristalizadas. Assim, elas podem permanecer latentes todo o tempo, sendo ativadas por eventos similares àquelas experiências iniciais que originam o esquema (Knapp, 2004).

Com a ativação dos esquemas, o processamento de informação torna-se tendencioso, retirando da realidade somente as informações que validam a crença central disfuncional, e negligenciando ou minimizando evidências contraditórias. Logo, as crenças centrais não se alteram facilmente e são cada vez mais concebidas como verdades absolutas. Uma vez que há correções das crenças desadaptativas ou que os fatores que as fizeram ficar ativadas sejam suspensas, as crenças podem voltar ao estado de latência e só serem ativadas novamente com a ocorrência de eventos similares. (Knapp, 2004). Por

exemplo, uma mãe pode ter a crença central de que as pessoas são más. Desse modo, diante de uma agressão sofrida pelo filho por outra criança, sua crença é ativada e ela incentiva de forma incisiva o filho a expressar a raiva que sentiu por meio de agressões físicas. Ainda que as circunstâncias indiquem que as duas crianças são amigas e que foi apenas um conflito passageiro e de fácil resolução, esta crença pode persistir e a mãe refutar os dados que são contrários a ela. Logo, funcionando como uma rede, pode ser ativado na mãe a emoção da raiva diante da situação e o comportamento de discutir de forma violenta com os pais da criança agressora.

Outro nível de cognição que está associado às crenças centrais são as crenças condicionais subjacentes ou intermediárias que levam a pressupostos, que são as atitudes, as regras, padrões, normas e premissas. Essas crenças pressupõem que, desde que certas regras, normas e atitudes sejam realizadas, não acontecerão problemas e a pessoa permanecerá estável e produtiva. Caso o contrário, o indivíduo torna-se vulnerável quando as crenças centrais negativas são ativadas (Knapp, 2004). Além disso, esse tipo de crenças interferem no processamento das informações e guiam a conduta da pessoa (Sayago & Dornelles, 2011). Voltando ao exemplo anteriormente citado, a mãe poderia ter esta crença intermediária: “devo sempre me defender de forma enérgica para que as pessoas respeitem a mim e as pessoas que amo”. Tal pressuposto fundamentará a crença central e estará associado ao comportamento de defesa às sensações de ameaça.

Um modo do indivíduo tentar esquivar-se do contato com suas crenças centrais e subjacentes são as estratégias de enfrentamento, também denominadas de estratégias compensatórias. Elas referem-se ao que a pessoa faz quando são ativados os modos, as crenças centrais e os pressupostos subjacentes que estão ligados a elas. As estratégias são tentativas cognitivas e comportamentais de aliviar o sofrimento emocional durante um curto período, embora a longo prazo tais estratégias podem reforçar e agravar as crenças disfuncionais (Knapp & Beck, 2008; Kuyken et al., 2010).

Para ilustrar, um pai possui, por exemplo, a crença central “sou incompetente” e também tem a atitude “é terrível falhar como cuidador de uma criança”, a regra “não posso permitir que meu filho cometa erros” e os pressupostos “se o meu filho tiver um baixo desempenho acadêmico, eu falharei” e “se eu exigir ao máximo dele, ele terá êxito e eu serei um excelente pai”. Consequentemente, em relação à estratégia de enfrentamento, o genitor poderia fazer a criança estudar de forma exaustiva e inscrevê-la em diversos cursos e atividades extracurriculares para que ela obtivesse alto desempenho.

Além disso, o pai poderia passar a exigir excelentes resultados, não permitindo erros e manifestações emocionais e comportamentais relacionadas à frustração por parte do filho.

Somado aos outros níveis de cognições, existe o mais superficial, nomeado de pensamento automático. Esse termo concerne às palavras ou imagens que passam pela mente da pessoa, e são específicos para as situações (J. S. Beck, 2013). Os pensamentos automáticos não são resultantes de deliberação ou raciocínio e em sua grande maioria não são percebidos de modo consciente, pois ocorrem de forma rápida, involuntária e automática (Knapp, 2004). Por exemplo, em relação ao caso previamente mencionado, o pai diante do choro do filho após a perda de uma partida de jogo do seu time de futebol, pode visualizar em sua mente a cena de que os pais de outras crianças realizam comentários sobre a fraqueza do seu filho. Como resultado, o genitor conclui que é um pai ruim, pois não soube ensiná-lo a lidar com situações que envolvem a frustração. A composição completa dos níveis de cognição é mostrada na Figura 2.

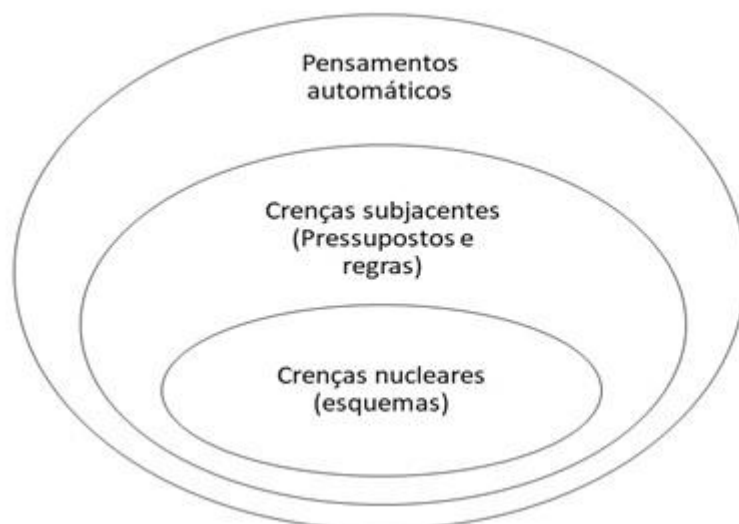


Figura 2. Níveis de cognição

Fonte: De “Terapia cognitivo-comportamental na prática psiquiátrica” de P. Knapp, 2004, Porto Alegre: Artmed, p. 22.

Em resumo, a teoria cognitiva, ao abordar a interação entre os sistemas, aponta para o fato de que as cognições influenciam as emoções e comportamentos. Em vista disso, o modo como se pensa sobre uma situação ou experiência irá repercutir na maneira como uma pessoa sente e se comporta naquele contexto. Emoções negativas e comportamentos prejudiciais podem ser ativados por pensamentos disfuncionais e distorções cognitivas (erros nas percepções e no processamento de informação), e para

modificá-las podem ser utilizadas técnicas de reestruturação cognitiva e/ou experiências comportamentais, aumentando, assim, a capacidade de perceber estratégias de enfrentamento e reduzir o sofrimento emocional (Hofmann, Asmundson, & Beck, 2013). Reestruturação cognitiva é uma estratégia terapêutica que envolve identificar os pensamentos e crenças desadaptativas e corrigi-las, avaliando a veracidade e gerando modos de pensamento alternativos mais adaptativos para o indivíduo e o meio que está inserido (Clark & Beck, 2010).

Beck & Haigh (2014) indicam três modalidades de intervenções terapêuticas que podem ser de grande utilidade. Cada categoria tem como foco determinado componente, entretanto os autores fazem a ressalva que as intervenções se sobrepõem e que ao se trabalhar com certa modalidade, os componentes dos outros tipos de tratamento também sofrem mudanças. A primeira modalidade de intervenção baseia-se nas crenças com uso de estratégias e técnicas com a finalidade de identificar, avaliar e reestruturar crenças disfuncionais e tendenciosas mantidas pelos indivíduos. A segunda modalidade envolve intervenções baseadas no enfoque atencional. Ela tem o propósito de identificar a natureza e o significado do viés da atenção e da memória. Acrescenta-se o uso de métodos apropriados para garantir que o indivíduo esteja atento ativamente às informações relevantes para atingir consequências funcionais. Portanto, ocorre uma mudança na tendência da pessoa manter o viés associado a certos estímulos. Por fim, as intervenções comportamentais incluem monitoramento e avaliação dos comportamentos desadaptativos, bem como a utilização de técnicas para redução dos sintomas e adoção de novas atividades e tarefas.

O modelo cognitivo eleito nesse estudo propõe (ver figura 3), em síntese, que os esquemas são fundamentais para o processamento de informações ao influenciar as crenças, expectativas, avaliações e atribuições, além de interferir nas experiências dos eventos cotidianos. Quando o processamento de informação se torna tendencioso, outros sistemas (comportamentais, motivacionais e afetivos) funcionam de modo desadaptativos e pode gerar sofrimento ou patologias. Nesse sentido, pode-se conceber, de modo geral, que os esquemas são estruturas cognitivas complexas que processam estímulos, fornecem significado e ativam os sistemas psicobiológicos relacionados, e que seus conteúdos são as crenças, que englobam as suposições, expectativas, regras e avaliações (Beck & Haigh, 2014).

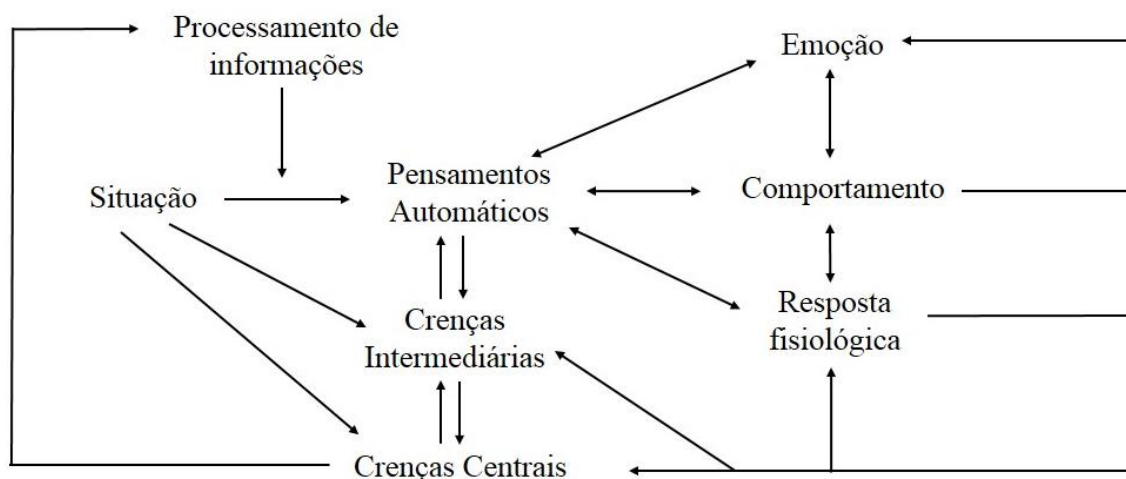


Figura 3. Esquematização do modelo conceitual da Teoria Cognitiva

No tocante às crenças parentais, o modelo cognitivo de Beck dispõe de recursos teóricos para uma análise acerca das relações entre as crenças dos pais sobre as emoções e as práticas de socialização emocional dos filhos. Por conseguinte, hipóteses podem ser elaboradas e testadas na busca de possíveis associações entre as crenças, e os comportamentos parentais e o desenvolvimento socioemocional infantil, já que os pais são socializadores primários fundamentais no processo da regulação emocional dos filhos. Também é possível, a partir da abordagem beckiana interpretar os efeitos de intervenções direcionadas para as práticas de socialização emocional. Para isso, é preciso articular os pressupostos da Teoria Cognitiva a outros modelos teóricos mais específicos sobre as crenças parentais sobre as emoções das crianças e aos achados empíricos. Essa articulação será apresentada na próxima seção.

O impacto das crenças sobre as emoções nas práticas parentais de socialização emocional

A articulação entre o modelo cognitivo apresentado (Beck & Haigh, 2014; Knapp & Beck, 2008) e os estudos empíricos que englobam as crenças parentais relacionadas às emoções das crianças (Garrett-Peters, Castro, & Halberstadt, 2017; Halberstadt et al., 2013; Parker et al., 2012) permite a elaboração de uma definição sobre tais crenças. No presente estudo, com base nesse referencial bibliográfico, as crenças dos pais acerca das emoções dos filhos são compreendidas como ideias, suposições, expectativas, regras e

avaliações que os socializadores primários podem ter a respeito dos valores das emoções, expressividade emocional e processos associados à regulação emocional.

A inclusão das crenças parentais como elemento relevante na socialização emocional ocorreu em alguns modelos teóricos (Dunsmore & Halberstadt, 2009; Parker et al., 2012). O primeiro mencionado anteriormente foi o proposto por Eisenberg et al. (1998) que desenvolveram um modelo heurístico de mecanismos de socialização da emoção em que as crenças foram compreendidas como uma das características parentais que exercem influência sobre as práticas de socialização e que afetam a competência socioemocional dos filhos. O segundo modelo foi concebido por Coll et al. (1996) ao retratarem um desenvolvimento de competências de crianças de grupos minoritários ao explicar sobre a cultura adaptativa que é definida pelas metas, crenças e práticas compartilhadas dentro de um grupo que são diferentes daquelas da cultura dominante. Desse modo, as crenças são integrantes da cultura e interferem diretamente nas competências sociais, sendo uma delas referente às habilidades emocionais.

O modelo desenvolvido por Cole e Tan (2007) também engloba uma perspectiva cultural da socialização emocional ao ter como finalidade o desenvolvimento das competências emocionais das crianças. Tanto as crenças e práticas dos pais quanto as habilidades dos filhos fariam parte dos contextos culturais. Tal conjuntura influenciaria as expectativas dos pais com relação à adequação da expressão e vivência emocional das crianças. As crenças parentais teriam um papel importante nesse processo, porém o modelo não fornece dados suficientes sobre a forma como ocorre tal desenvolvimento (Parker et al., 2012).

O quarto modelo é denominado de socialização de esquemas relacionados à emoção (Dunsmore & Halberstadt, 2009). Proposto por Dunsmore e Halberstadt (1997), ele aborda a relação entre a expressão das emoções da família e os esquemas das crianças sobre si mesmas, o mundo e a natureza do afeto. Para as autoras, esquemas são generalizações cognitivas que organizam e orientam o processamento de informações na experiência social do indivíduo. De acordo com esse modelo, as famílias possuem diferentes crenças acerca da expressividade emocional. Por exemplo, pais que valorizam a baixa expressividade emocional tendem a ter crenças de que eles e seus filhos podem controlar a expressão das emoções. Por outro lado, nas famílias altamente expressivas, os pais podem ter a crença de que a expressividade emocional é incontrolável, inevitável e que não possui valor ou que ela é controlável e valiosa.

Por último, o modelo que foi mencionado em seção anterior e que fornece uma fundamentação teórica para realizar pesquisas, tanto sobre as práticas de socialização emocional quanto sobre as crenças parentais acerca das emoções dos filhos, é a filosofia de metaemoção parental (Gottman et al., 1996). A teoria da metaemoção pressupõe um conjunto organizado de sentimentos e pensamentos dos pais sobre as próprias emoções e as das crianças que formariam uma espécie de filosofia da emoção (Dunsmore, Booker, Ollendick, & Greene, 2016; Gottman et al., 1996, 1997; Havighurst et al., 2013). O modelo teórico presume que os pais que percebem as emoções como valiosas e como uma oportunidade para estarem próximos dos seus filhos têm a probabilidade de apresentar comportamentos mais responsivos, baseados na instrução e no incentivo à expressão emocional da criança, enquanto que os pais que veem as emoções como problemáticas ou perigosas tendem a ter comportamentos como negar, minimizar ou ignorar as emoções dos filhos (Castro, Halberstadt, Lozada, & Craig, 2015; Gottman et al., 1996). Por exemplo, uma mãe pode ficar com raiva de sua filha ao vê-la expressar tristeza porque possui um conjunto de pensamentos e sentimentos que associam a tristeza à vulnerabilidade. Já outra mãe, que percebe a tristeza de seu filho como parte natural da vida pode sentir-se levemente preocupada ao vê-lo triste, mas ao mesmo tempo pode lhe oferecer oportunidade para conversar e entender melhor o que ele está sentindo (Gottman et al., 1996, 1997).

Os pensamentos sobre as emoções que fazem parte da filosofia da emoção de pais ou mães, segundo Gottman et al. (1996), podem estar associados a dois diferentes estilos parentais de socialização emocional: o treino emocional (*emotion coaching*) e o desconsideração emocional (*emotion dismissing*). Os pais que percebem as emoções como valiosas se aproximam do primeiro estilo ao estarem conscientes não só das emoções dos filhos, mas também das suas próprias. Eles geralmente validam e ajudam a nomear as emoções, e valorizam as emoções negativas dos filhos como uma oportunidade para ter intimidade ou para simplesmente ensiná-lo. Nesse sentido, os pais com estilo treino emocional praticam o encorajamento da expressividade emocional pelas crianças e, além disso, auxiliam a criança a solucionar os problemas ao estabelecer limites comportamentais, discutindo estratégias para o manejo da situação. Por outro lado, os pais que visualizam as emoções como problemáticas ou perigosas aproximam-se do estilo desconsideração emocional e tendem a tentar modificar as emoções dos filhos com maior rapidez. Ademais, acreditam que as crianças precisam compreender que as emoções negativas não devem ter longa duração e que não são essenciais. Pais com esse estilo de

socialização emocional transmitem aos seus filhos a sensação de que eles podem superar suas emoções negativas sem causar danos.

Adotando a perspectiva de Gottman et al. (1996) com a finalidade de tomar as crenças parentais sobre as emoções como objeto de estudo e produzir dados relevantes sobre como elas influenciam as práticas de socialização e acerca dos seus impactos sobre o desenvolvimento infantil, Castro et al. (2015) sugerem que pais que creem que as emoções das crianças são valiosas possuem alguma consciência e aceitação das emoções, ou seja, que as emoções são úteis e que merecem a atenção. Os pais, com base nessa crença, acreditam que as crianças podem se beneficiar das experiências geradoras de emoções e da expressividade tanto das emoções positivas quanto das negativas, prevendo a possibilidade delas aprenderem e se desenvolverem ao senti-las. Nesse contexto, os pais tendem a demonstrar interesse pelas emoções dos seus filhos e de estarem mais envolvidos em suas experiências emocionais. Ademais, é esperado que os pais propiciem um ambiente de maior expressividade emocional quando comparados aos pais que não valorizam as emoções (Garrett-Peters et al., 2017). Entretanto, é necessário realçar o fato de que esses pais não necessariamente pensam que os filhos devam expressar todas as emoções negativas e positivas (Stelter & Halberstadt, 2011).

Castro et al. (2015) argumentam que os pais que possuem a crença de que as emoções das crianças são perigosas acreditam que as emoções não são úteis e devem ser evitadas. Os filhos provavelmente são incentivados pelos socializadores a se esquivarem de emoções negativas, como a tristeza e a raiva, devido à crença parental de que essas emoções causarão problemas. Os pais que possuem essa crença generalizada também têm maior probabilidade de ter pensamentos que relacionam a vivência de uma alegria muito intensa por parte da criança à perda de controle (Garrett-Peters et al., 2017). De modo análogo, podem pensar que caso a criança fique vulnerável emocionalmente, ela poderia estar exposta a outros tipos de sofrimento (Stelter & Halberstadt, 2011). Tal tipo de crença repercute nas emoções e comportamentos dos pais, pois eles passam a ter maior propensão de esconder ou mascarar suas próprias emoções, e até mesmo reduzir a conversação com os filhos sobre elas. Esses pais também podem desprezar ou ignorar as emoções dos filhos, principalmente quando elas são vivenciadas de modo intenso ou quando são recorrentes (Garrett-Peters et al., 2017).

Ao se comparar os dois tipos de crenças descritos, percebe-se que as crianças, que possuem pais que valorizam as emoções, tem maior predisposição a adotar comportamentos que auxiliam no seu desenvolvimento da compreensão e das habilidades

emocionais em comparação aquelas que tem pais que acreditam que as emoções são perigosas ou problemáticas (Garrett-Peters et al., 2017). Por exemplo, filhos cujos pais prezam a valorização das emoções são menos instáveis emocionalmente e tendem a utilizar mais estratégias de solução de problemas para manejar e regular suas próprias emoções (Halberstadt, Thompson, Parker, & Dunsmore, 2008; Ramsden & Hubbard, 2002; Stelter & Halberstadt, 2011). Por outro lado, as crianças cujos pais dispõem de pensamentos de que as emoções são perigosas ou problemáticas possuem possibilidades reduzidas de aprender e entender suas emoções, tem uma capacidade menor de lidar com eventos estressantes e costumam usar mais técnicas de evitação e de distração em tais situações (Halberstadt et al., 2008). Ademais, como já abordado, esses pais tendem a mascarar mais suas emoções e, em decorrência, as crianças passam a ter um maior esforço para identificar o que eles sentem e pensam devido a uma expressividade emocional mais sutil. Porém, à medida que os filhos vão crescendo e se desenvolvendo em diversos aspectos, eles são mais propensos a reconhecerem com maior precisão as emoções expressas dos socializadores primários e a estarem mais sintonizados com relação às crenças parentais (Castro et al., 2015; Garrett-Peters et al., 2017)

Lozada et al. (2016) propõem outra classificação das crenças dos pais sobre as emoções, baseando-se em uma tipologia que distingue emoções positivas e negativas. Esse sistema de classificação divide-se em três categorias de crenças: a) crenças de que emoções positivas são sempre valiosas; (b) crenças de que as emoções negativas oferecem oportunidades para as crianças e são importantes para a experiência; e (c) crenças de que as emoções podem ser prejudiciais ou perigosas quando experimentadas com muita intensidade ou com muita frequência. Para os autores, crenças de que emoções positivas são sempre valiosas estão associadas aos pais que acreditam que seus filhos devem sentir de modo frequente emoções como alegria, felicidade e orgulho e devem expressá-las e compartilhá-las. Os pais que pressupõem que as emoções negativas são importantes veem a expressão e a vivência delas como fundamentais para que as crianças possam aprender e desenvolver suas habilidades emocionais. Em relação ao último tipo de crença, os pais que se caracterizam por esse tipo de pensamento acreditam que quando a criança experiencia intensamente ou com alta frequência uma determinada emoção, sua expressão emocional deve ser ignorada, minimizada ou punida. Nesse sentido, há uma hipótese de que os pais com esse tipo de crença tendem a rejeitar as emoções dos filhos (Gottman et al., 1996; Lozada et al., 2016).

Embora todas as categorias expostas possuam potencial para uma análise consistente das crenças sobre as emoções e tenham pontos em comum, o presente estudo terá como base a classificação a partir da pesquisa de Parker et al. (2012). Esses autores conseguiram realizar não só uma ampla categorização das crenças parentais, como também descreveram de forma minuciosa e relacionaram com as práticas de socialização e com as particularidades da regulação emocional infantil. O objetivo de Parker et al. (2012) foi examinar as crenças dos pais sobre as emoções na família em três etnias diferentes. Para tanto, a amostra foi composta de 87 pais que formaram 12 grupos focais. Entre as dimensões acerca das crenças foram identificadas: valor, socialização, controle, natureza relacional e mutabilidade das emoções.

De um modo geral, nos grupos de pais, a abordagem acerca das crenças parentais sobre o valor das emoções envolveu de modo similar os aspectos retratados nos estudos citados. No que se refere à segunda dimensão, ela foi formada pelas crenças dos pais sobre seu papel como socializadores das emoções dos filhos. Todos os pais dos grupos concordaram que é responsabilidade deles ensinarem as crianças sobre as emoções. Desse modo, os socializadores eram mais propensos a discutir aspectos das situações associadas às emoções negativas em vez das emoções positivas. Apesar dessa concepção, alguns pais discutiram a importância de ensinar aos filhos a como sentir e usar as emoções positivas. A socialização emocional para os grupos de pais pode manifestar-se, por um lado, com a crença de ser responsável pelo ensino e orientação das experiências emocionais das crianças, e por outro, com a noção de que a maturidade emocional à medida que a criança cresce será causadora da regulação das emoções. Os pais que possuem a crença de que são responsáveis acreditam que suas instruções, por exemplo, ofertam para as crianças dados mais claros acerca das causas, consequências e natureza das emoções, principalmente quando os filhos são mais novos (Castro et al., 2015). Além disso, os pais podem ser mais expressivos emocionalmente e podem estar mais engajados em uma variedade de práticas de socialização ao ensinar seus filhos a lidarem com as emoções (Dunsmore, Her, Halberstadt, & Perez-Rivera, 2009).

A terceira dimensão refere-se ao controle da emoção, quando os pais acreditam que as emoções experienciadas pelos filhos podem ser controladas ou não. Essa dimensão (Parker et al., 2012) demonstrou manifestar-se de três modos: a) com a crença de que as crianças aprendem a controlar as emoções; (b) com a noção de que elas decidem quando experimentam e como expressam suas emoções; e (c) a crença de que elas podem utilizar a emoção como uma forma de manipular o ambiente para alcançar determinados

objetivos. Todos os três modos têm implicações para a interação pais-filhos, principalmente diante de eventos em que as crianças possuem dificuldades no manejo das emoções, como ganhar ou perder em uma competição esportiva. Nessas situações, pais que acreditam na inabilidade do controle dos seus filhos em regular as emoções, como a tristeza e frustração, podem controlar suas próprias reações diante da expressividade emocional das suas crianças e, assim, ajudá-las no desenvolvimento de suas habilidades emocionais. Porém, se o pai possui crenças baseadas em expectativas irrealistas sobre a capacidade da criança na regulação, suas crenças e comportamentos podem intensificar as dificuldades da criança de regular as emoções e não atingir o resultado almejado (Dix, 1991; Parker et al., 2012).

A quarta dimensão diz respeito à natureza relacional das emoções e emergiu dos grupos focais. Ela inclui três conjuntos de crenças ao reconhecer que as emoções são relacionais. Desse modo, foi elaborada a seguinte categorização das crenças: privacidade emocional, conexão emocional e contágio emocional. A primeira categoria teve divergências entre os grupos étnicos. Alguns acreditavam que as emoções das crianças deveriam ser privativas e não necessariamente eram para ser compartilhadas com os pais, enquanto que outros grupos acreditavam que era relevante saber como seus filhos estavam se sentindo o tempo todo. Além disso, alguns pais afirmaram que as crianças deveriam ter privacidade com relação às suas próprias emoções porque elas provavelmente procuram os socializadores primários quando estão prontas para compartilhar seus sentimentos. Alguns pais notaram que algumas crianças, principalmente as mais velhas, precisam de mais privacidade do que outras. Ademais, pais relataram que queriam saber como seus filhos se sentem para que possam compartilhar a felicidade das crianças, por exemplo. Os pais também queriam saber quando seus filhos estavam passando por emoções negativas para que eles pudessem ajudar as crianças a lidarem com os sentimentos e com problemas.

A segunda categoria refere-se à conexão emocional e foi mais consensual entre os grupos étnicos. Os pais de uma forma geral acreditavam que a conexão emocional ou estar em sintonia com seus filhos é uma forma de se ter um vínculo estreito com eles. Além disso, acreditaram que tal conexão é um modo de serem aliados emocionais para as crianças. Quanto ao contágio emocional, os pais dos grupos tiveram a crença de que se um membro familiar estiver se sentindo feliz, por exemplo, outros familiares também se sentirão felizes. Esse efeito de contágio foi apontado igualmente com relação às emoções

negativas. Todas essas crenças repercutirão, conseqüentemente, em como os pais lidam com as suas próprias emoções diante dos filhos.

A quinta dimensão relacionadas às crenças parentais formuladas refere-se à percepção das emoções como mutáveis ao longo do tempo e da idade, sendo esses fatores importantes para o ensino das emoções. Os pais dos três grupos étnicos possuíam a crença de que a idade das crianças afeta os níveis das habilidades relacionadas à regulação emocional, e que os pais precisam entender o estado dessas habilidades ao interagirem com os filhos. Além disso, alguns pais acreditavam que as emoções das crianças podem flutuar rapidamente, o que, novamente, pode estar associada à idade delas. Ademais, os pais discutiram nos grupos focais se gostariam ou não de mudar os estilos parentais relacionados às emoções que aprenderam com seus próprios pais. A maioria dos socializadores expressou um desejo de mudança ao pontuar que almejam aceitar e participar mais dos episódios que envolvem as expressões emocionais dos filhos. O interesse dos socializadores era de serem mais receptivos, encorajadores e expressivos emocionalmente. Tal crença estava relacionada com outra, a crença de que os pais devem estar emocionalmente sintonizados com seus filhos. Como resultado, expressar as emoções na família pode ser uma forma de promoção de vínculos familiares mais estreitos. Portanto, as dimensões apresentadas por Parker et al. (2012) revelam o quanto é rico e complexo o estudo do papel das crenças parentais sobre as emoções dos filhos no processo da socialização emocional de crianças.

Todas as classificações e discussões referentes às crenças dos pais acerca das emoções dos filhos expostas nos modelos nessa pesquisa convergem para alguns direcionamentos. Os pais que concebem as emoções expressas e experienciadas dos filhos como relevantes, tanto as relacionadas às emoções positivas quanto negativas, geralmente possuem maior probabilidade de usar mais práticas apoiadoras da socialização emocional, como a discussão, o ensinamento e a nomeação das emoções. Outro aspecto que foi recorrente diz respeito aos socializadores que acreditam que as crianças podem aprender como regular as emoções. Tais pais costumam ser mais engajados nas práticas mais apropriadas e resolutivas na interação com os filhos. Ademais, os pais que creem de que as emoções são problemáticas ou perigosas, são mais propensos a atuarem com base nas estratégias não apoiadoras da socialização, como punição, distração, minimização ou ignorar à criança.

Apesar da diversidade dos modelos, todos podem ser incluídos em uma aproximação com a Teoria Cognitiva, no sentido de que muitas das crenças podem ser

qualificadas como disfuncionais e estarem associadas aos esquemas desadaptativos. Por consequência, tais esquemas controlariam o processamento de informações e ocorreriam vieses na atenção, memória ou interpretação de situações. Esses esquemas e suas repercussões, por sua vez, afetariam a interação dos sistemas cognitivos, emocionais, comportamentais e motivacionais. Ou seja, independente do modelo teórico, presume-se que o modo como os pais pensam sobre as circunstâncias que envolvem as emoções dos seus filhos influenciam nas suas práticas de socialização e até mesmo nas suas emoções.

Conforme já abordado, apesar do modelo de Eisenberg et al. (1998) não retratar diretamente sobre as crenças parentais, ele traz considerações importantes no estudo das cognições dos pais sobre as emoções dos filhos. As crianças aprendem sobre emoções através de expressões, discussões e reações às suas demonstrações emocionais, desse modo, as crenças parentais exercem influências fundamentais sobre os comportamentos de socialização emocional, principalmente relacionadas às emoções negativas, pois os pais podem adotar tanto práticas apoiadoras quanto não-apoiadoras. Por exemplo, pais que acreditam que tais emoções não são importantes podem conduzir suas práticas de socialização no sentido de possuir uma expressividade emocional reduzida nas interações com os filhos, podem não discutir ou realizar de modo superficial e não resolutivo e podem reagir com mais frequência punindo ou minimizando a expressividade emocional. Desse modo, para se compreender melhor como a literatura tem relacionado as crenças dos pais sobre as emoções dos filhos, suas práticas de socialização emocional e aspectos da regulação das emoções infantil, serão apresentadas a seguir pesquisas empíricas acerca da interação dessas variáveis.

Entre os instrumentos desenvolvidos para avaliar as crenças parentais sobre as emoções das crianças, encontra-se o *Parents' Beliefs About Children's Emotions Questionnaire* (PBACE) (Halberstadt et al., 2013) . Para o desenvolvimento de uma medida abrangente e multifacetada desse tipo de crenças, os autores incluíram vários grupos étnicos ao longo do processo. O questionário revelou ser útil para pesquisadores que podem estar interessados na socialização emocional e no impacto das crenças sobre a competência socioemocional e o bem-estar de crianças. O instrumento é formado por 33 itens com sete subescalas (custo da positividade, valor da raiva, manipulação, conhecimento dos pais, controle, autonomia e estabilidade). Todas as subescalas demonstraram invariância de medida entre grupos étnicos e sexo dos pais. Apesar de tal questionário não fazer nenhuma menção explícita a um modelo teórico específico, as subescalas estão em consonância com a classificação descrita por Gottman et al. (1996)

que envolve as crenças referentes ao valor positivo das emoções ou aos perigos/problemas que as emoções podem representar

A validade das subescalas do PBACE (Halberstadt et al., 2013) foi avaliada por correlações com medidas da expressividade emocional no contexto familiar com o uso do *Self-Expressiveness in the Family Questionnaire* (SEFQ) e das reações às emoções das crianças, utilizando dois instrumentos: *Coping With Children's Negative Emotions Scale* (CCNES) e *Parental Reactions to Children's Positive Emotions Scale* (PRCPS). Os resultados revelaram que os pais que possuem altos escores de crenças relacionadas aos aspectos negativos das emoções positivas dos filhos, relataram serem menos expressivos das emoções positivas no contexto familiar, além de serem menos apoiadores e mais não apoiadores da expressividade desse tipo de emoções das crianças. Já o pais que relataram terem maiores frequências de escores das crenças no valor da raiva, indicaram serem mais expressivos das emoções negativas e foram mais apoiadores desse tipo de emoções quando os filhos as expressam.

No que se refere aos pais que perceberam a expressão emocional das crianças como manipuladora, eles foram mais invalidadores das emoções positivas das crianças, mas não foi encontrada no estudo correlação entre esse tipo de crença com as reações não apoiadoras da expressividade das emoções negativas da criança. No que concerne às crenças dos pais acerca das crianças conseguirem controlar a expressão das emoções, os socializadores primários que possuíram altos escores de tais pensamentos, foram menos apoiadores e mais não apoiadores da expressividade das emoções negativas dos filhos. Além disso, os pais que acreditam que é importante saber o que os filhos estão sentindo, apoiaram mais as emoções negativas das crianças. Por outro lado, os pais que acreditam que os filhos podem gerenciar seus próprios sentimentos de maneira autônoma, foram menos apoiadores e mais não apoiadores das emoções negativas expressas pelas crianças. Por fim, os pais que possuíram maiores frequências das crenças sobre a estabilidade das emoções, ou seja, se as emoções dos filhos são duradouras, relataram escores mais baixos de apoio e escores mais altos de não apoio da expressividade das emoções negativas das crianças (Halberstadt et al., 2013).

Recentemente, outro instrumento foi elaborado para avaliar as crenças parentais acerca das competências emocionais dos filhos, a Escala Crenças Parentais sobre Competência Emocional em Crianças (COMPE) (Mendes et al., 2018). Com base nas propriedades psicométricas verificadas, a escala foi considerada útil para ser aplicada com a população brasileira. Ela é composta por 30 itens e avalia as crenças referentes aos três

elementos relacionados à competência emocional: expressão, compreensão e regulação emocional

Castro et al. (2015) realizaram um estudo com 69 díades pais-filhos que teve como objetivo identificar se as crenças sobre as emoções, as práticas de socialização emocional e as habilidades de reconhecimento das emoções estariam associadas ao reconhecimento das emoções das crianças, que tinham entre 8 e 11 anos de idade. Para avaliação das crenças foi utilizado o *Parents' Beliefs About Children's Emotions Questionnaire* (PBACE) (Halberstadt et al., 2008), versão com 11 subescalas. Castro et al. (2015) utilizou cinco subescalas: Emoções positivas são valiosas, Emoções negativas são valiosas, Emoções são perigosas, Orientação dos pais e Crianças são capazes. Enquanto que para avaliar o reconhecimento de emoções tanto dos pais quanto dos filhos, foram gravadas discussões entre a díade sobre situações conflituosas. Quanto à identificação e avaliação das práticas parentais de socialização, as díades foram filmadas enquanto jogavam um jogo de tabuleiro que incentivava conversas relacionadas às emoções e experiências de vida. Os comportamentos parentais foram codificados em duas categorias distintas: rotulação e ensinamento. A primeira foi definida como instâncias em que o pai nomeou sua experiência emocional ou a de seu filho. Já a segunda codificação dizia respeito às instâncias que discutiam as causas e consequências da emoção, fornecendo uma justificativa (Castro et al., 2015).

Os resultados da pesquisa indicaram que a crença sobre a orientação das emoções, que diz respeito à dimensão da orientação dos pais sobre o desenvolvimento socioemocional com uso do ensinamento dos pais e controle emocional por parte dos filhos, estava negativamente correlacionada com a habilidade de reconhecimento de emoções das crianças. Já a prática de rotulação e a capacidade de reconhecimento de emoções dos pais estavam correlacionados positivamente com a habilidade de reconhecimento de emoções das crianças. Ademais, as crenças parentais que reconheciam a importância da orientação do desenvolvimento emocional dos filhos não estavam relacionadas com os comportamentos de rotulação e de ensino dos pais. O comportamento de ensino também não estava associado com o reconhecimento de emoções das crianças e a rotulação estava correlacionada positivamente com o reconhecimento de emoções das crianças. Desse modo, os autores concluíram que quando os pais creem que são responsáveis por orientar a compreensão de emoções de seus filhos, eles possuem a maior probabilidade de acreditar que as crianças não são qualificadas para reconhecer as emoções dos outros. Nesse caso, tal crença pode ser considerada como uma

consequência da habilidade de reconhecimento de emoções dos filhos, e não uma causa. Quanto à crença dos pais de que as emoções são problemáticas ou perigosas, Castro et al. (2015) identificaram que ela estava relacionada positivamente ao reconhecimento de emoções dos filhos. Tal achado reforça a ideia de que conjunturas desafiadoras para a criança com o decorrer do tempo podem oportunizar um maior desenvolvimento emocional (Garrett-Peters et al., 2017).

Especificamente no que se refere à identificação de emoções por parte das crianças, o estudo de Pollak, Messner, Kistler, e Cohn (2009) buscou identificar como as primeiras experiências sociais das crianças exercem influência na expressividade emocional pela face. Os participantes foram um grupo de crianças que sofreram abusos e que foram expostas a níveis altos de raiva e ameaça física dos pais. Entre os resultados, verificou-se que as crianças conseguiam reconhecer com precisão a emoção da raiva logo no início em que estava se formando a expressão facial correspondente. Outro estudo que aponta para uma direção similar é o de Masten et al. (2008) ao identificar que crianças que sofreram maus-tratos apresentaram maior rapidez para rotular expressões faciais emocionais.

O estudo de Lozada et al. (2016) também investigou a relação entre as crenças parentais sobre as emoções e a socialização das emoções. Eles procuraram descrever os padrões de socialização emocional dos pais e avaliar as relações entre as crenças parentais acerca das emoções e as práticas de socialização durante conversas entre pais e filhos. A amostra foi composta por 125 pais com filhos de 9 e 10 anos de idade de diferentes grupos étnicos do sudoeste dos Estados Unidos e foram filmados jogando videogame. O jogo foi utilizado para encorajá-los a falar sobre experiências de vida e provocá-los a discutir sobre as emoções.

Nesse experimento, foram utilizadas três diferentes codificações das práticas parentais: rotulação, ensino e encorajamento da emoção. Rotulação foi definida como nomeação da própria experiência emocional do pai ou da criança. O ensino foi definido como instâncias em que os pais tentaram mudar a experiência emocional da criança e ideias sobre a emoção, solicitando que a criança pensasse e falasse mais sobre as causas e consequências da emoção. Já o encorajamento foi definido como validação verbal e não-verbal e/ou promoção da expressividade emocional positiva e negativa da criança. Quanto às crenças sobre as emoções, elas foram avaliadas em três subescalas da dimensão valor do *Parents' Beliefs About Children's Emotions Questionnaire* (PBACE): as

emoções positivas são valiosas, as emoções negativas são valiosas e as emoções são problemáticas ou perigosa (Lozada et al., 2016).

Os resultados encontrados são de que os pais usaram menor rotulação e ensino para emoções positivas do que para as negativas e maior encorajamento para emoções positivas do que negativas. Em relação às crenças, houve três achados. O primeiro foi a constatação de que os pais que possuíam altos escores de crenças sobre o valor das emoções positivas estavam envolvidos em menos rotulação das emoções positivas, menos ensino tanto de emoções positivas como negativas e menos encorajamento das emoções negativas. O segundo resultado refere-se aos dados que mostraram que pais que tinham escores altos de crenças sobre o valor das emoções negativas estavam engajados em mais encorajamento das emoções negativas. Por fim, pais com altos escores de crenças de que todas as emoções são perigosas estavam envolvidos em rotular menos as emoções negativas (Lozada et al., 2016).

Portanto, os autores concluíram que os pais exercem maior esforço para entender e ajudar crianças a regular emoções negativas e potencialmente mais prejudiciais do que aquelas que são positivamente valorizadas e vistas como intrinsecamente valiosas. A suposição de que a socialização das emoções negativas proporciona mais oportunidades de compartilhamento e aprendizagem entre pai-filho do que a socialização de emoções positivas também foi reforçada pelos resultados da pesquisa. Além disso, os achados demonstraram que a expressão de emoções positivas das crianças é recebida pelos pais com mais reações validadoras do que as emoções negativas (Lozada et al., 2016).

Lozada et al. (2016) diante dos resultados sugeriram três pontos centrais sobre a relação entre as crenças dos pais sobre as emoções e os comportamentos parentais de socialização nas conversas entre pais e filhos. Em primeiro lugar, eles propuseram que as crenças dos pais se refletem diretamente em seus comportamentos de socialização, como já indicavam os achados de Gottman et al. (1996). O segundo tópico está relacionado ao dado encontrado de que crenças sobre o valor das emoções positivas estavam associadas à menor rotulação de emoções positivas e menor ensinamentos de emoções positivas e negativas. Tal achado encontra-se em oposição ao pressuposto de que as crenças dos pais e os comportamentos de socialização estariam em consonância, por exemplo ao acreditar no valor das emoções positivas, os pais estariam mais engajados no uso de práticas que envolveriam maior nomeação, incentivo à expressividade e ensinamento das emoções. Os autores levantaram hipóteses de que os pais que valorizam particularmente as emoções positivas, estimulam a experiência de emoções positivas de outras formas além da

conversação direta, criando contextos em que as crianças têm a oportunidade de experimentar tais emoções. Outra hipótese é que as relações entre as crenças referentes ao valor das emoções positivas e os comportamentos de socialização dos pais sejam moderadas por outros fatores contextuais, como o estresse parental e intensidade da expressão emocional, por exemplo (Lozada et al., 2016).

Com base na fundamentação teórica, as crenças dos pais sobre o perigo das emoções estariam associadas a maiores usos de discussões sobre os eventos emocionais. Desse modo, pressupõe que quando as crianças estão expostas a eventos e sentem emoções negativas, os pais com tais crenças costumariam ajudar seus filhos a processarem e regularem essas experiências potencialmente prejudiciais. Entretanto, Lozada et al. (2016) encontraram dados que contrapõem a essa ideia. O último resultado revelou que quando eventos ou emoções negativas são de baixa intensidade e podem ser mais facilmente evitados, os pais com crenças sobre o perigo das emoções podem não querer ter comportamentos que façam emergir ou que ampliem a experiência emocional da criança. Eles também evitariam manejar as emoções negativas das crianças. Para Lozada et al. (2016), esse dado revela a necessidade de levar em consideração a saliência e a intensidade dos eventos que estão na conversação entre pais e filhos no contexto da socialização emocional.

Meyer, Raikes, Virmani, Waters, e Thompson (2014) realizaram um estudo que avaliou diversos aspectos das representações ou crenças parentais das emoções das crianças e suas relações com as estratégias dos pais para o gerenciamento de emoções negativas e comportamentos associados à regulação emocional infantil. A amostra foi composta por 73 mães com filhos de 4 a 5 anos de idade e era etnicamente diversa. Como medidas, foram usados dois instrumentos para avaliar as crenças parentais. A primeira foi *Trait Meta-Mood Scale* que diz respeito à percepção dos pais, compreensão e aceitação de suas próprias emoções. E o segundo foi *Emotion Regulation Questionnaire* para medir o estilo de regulação da emoção dos pais. Além disso, os pais relataram sobre a socialização emocional dos seus filhos por meio de duas dimensões. A primeira dimensão avaliada foi a socialização indireta através da expressividade emocional dentro da família, sendo utilizado o *Self-Expressiveness in the Family Questionnaire*. A segunda dimensão da socialização emocional avaliou a maneira como os pais reagem às emoções negativas de seus filhos. Para tal, foi utilizado a *Coping with Children's Negative Emotions Scale*. Por fim, para avaliar o uso de estratégias de regulação da emoção pelas crianças usou-se a adaptação do *Children's Emotion Regulation Processes Survey*.

Os autores verificaram que os valores dos pais sobre a importância de atender e aceitar as experiências emocionais, e suas crenças na regulação das negativas e na manutenção de emoções positivas estavam associados cada uma delas a esforços de socialização de emoções mais favoráveis e a estratégias construtivas de autorregulação das crianças. Além disso, as associações dessas representações emocionais parentais com autorregulação infantil foram mediadas pelos processos de socialização parental (Meyer et al., 2014).

Meyer et al. (2014) levantaram uma série de conclusões relevantes diante dos seus resultados. Primeiro, os pais que acreditaram que as emoções merecem atenção e consideração, e as aceitaram como válidas para o bem-estar pessoal, estão mais propensos a dedicar atenção aos sentimentos de seus filhos e a considerá-los legítimos, em vez de menosprezar ou minimizar as emoções das crianças. Desse modo, os pais que possuem tal crença também seriam mais propensos a estimular as expressões emocionais de seus filhos e de envolvê-los na resolução de problemas ou no manejo focado na emoção. Além disso, manteriam um ambiente familiar emocionalmente positivo e seriam menos propensos a responder às emoções negativas dos filhos com respostas punitivas ou minimizadoras (Meyer et al., 2014).

Meyer et al. (2014) discutiram também a relação das crenças parentais sobre as emoções com as estratégias de regulação emocional infantil e a mediação das práticas dos pais. Quanto a isso, os autores propõem que crenças que envolvem o apoio às emoções dos filhos se associam a estratégias construtivas da regulação emocional das crianças por meio da influência dos comportamentos de socialização parental positivos e apoiadores emocionalmente. Similarmente, Wong, Diener, e Isabella (2008) investigaram a relação entre as crenças parentais sobre as emoções e um aspecto relevante que contribui para o desenvolvimento socioemocional infantil. Nesse caso, foi referente à competência de formar pares que pode ser definida como a capacidade que a criança tem em estabelecer e manter relações positivas com outras crianças de idade próxima a sua no decorrer do tempo e atingir de modo eficaz os objetivos pessoais em diversas situações sociais. Características individuais associadas a esse processo são a assertividade, cooperatividade e independência. Desse modo, o objetivo do estudo foi investigar se as crenças parentais relacionadas à emoção, os comportamentos relatados dos pais sobre a expressão das emoções negativas de seus filhos e a expressividade emocional familiar eram preditores da autopercepção das crianças quanto à competência de pares. Os

participantes foram 126 alunos do 1º, 3º e 5º ano escolar e suas mães e pais em uma cidade metropolitana dos Estados Unidos.

Os resultados do estudo mostraram que as crenças dos pais estavam associadas às suas práticas de socialização, sendo que tanto as crenças das mães quanto as dos pais estiveram associadas aos comportamentos de socialização. Ou seja, os pais que aceitavam mais as emoções negativas de seus filhos também tinham maior probabilidade de relatar práticas como encorajamento da expressão de tais emoções. Outro resultado interessante foi que mães e pais possuíam crenças e comportamentos de socialização semelhantes sobre a expressividade das emoções negativas pelas crianças. As autoras afirmaram que, com relação a esse achado, os pais podem trabalhar em conjunto para manejar as situações associadas a tais emoções (Wong et al., 2008). Além disso, as mães aceitaram mais e incentivaram maior expressão das emoções negativas do que pais. Ademais, a interação entre as crenças das mães e a série escolar da criança indicou que os alunos do 5º ano com mães que aceitavam mais as emoções negativas tinham filhos com maior autopercepção da competência de pares (Wong et al., 2008).

Garrett-Peters et al. (2017) voltaram-se para as crenças dos pais sobre as emoções e seus possíveis efeitos no contexto escolar. O objetivo da pesquisa foi compreender as interconexões entre as crenças parentais relacionadas às emoções e a adaptação na sala de aula de crianças no 3º ano. Os autores também avaliaram o papel interveniente da compreensão da emoção da criança. Foram participantes 201 crianças com média de idade de 8,75 anos de idade, suas mães e professores. As mães completaram o *Parents' Beliefs about Children's Emotions Questionnaire* (PBACE) para avaliação das crenças sobre as emoções dos filhos. Duas subescalas foram consideradas relevantes para o estudo: as emoções possuem valor e as emoções são perigosas. O *Test of Emotion Comprehension* (TEC) foi utilizado para avaliar a compreensão emocional das crianças. Quanto à avaliação da percepção dos professores relacionada ao ajustamento social, emocional e comportamental em sala de aula das crianças foram usados três questionários. O *Social Skills Rating System* (SSRS-T) que avalia percepções sobre os comportamentos das crianças referente à afirmação e autocontrole, comportamentos externalizantes e internalizantes e hiperatividade. O *Strength and Difficulties Questionnaire* (SDQ-T) que avalia possíveis ocorrência de sintomas emocionais, problemas de conduta, hiperatividade, falta de atenção, problemas de relacionamento com colegas e comportamento pró-social. E por fim, o *Social Cognitive Skills Rating System* (SCSRS-T) que avalia as habilidades déficits e habilidades cognitivas sociais das crianças.

Correlações foram encontradas por Garrett-Peters et al. (2017) entre as crenças maternas sobre o valor e o perigo das emoções das crianças e o ajustamento em sala de aula. Desse modo, ocorreram correlações positivas entre tais crenças e comportamentos externalizantes e hiperatividade. Enquanto que correlações negativas foram verificadas com a mesma categoria de crenças e cooperação e forças cognitivas sociais. Entretanto, as associações diretas entre as crenças das mães de que as emoções das crianças são valiosas ou perigosas e o ajustamento em sala de aula das crianças não foram apoiados pelo modelo de mediação utilizado no estudo. Portanto, as crenças maternas de valor e perigo das emoções não influenciaram diretamente o ajustamento em sala de aula.

Os autores verificaram também que as mães que possuíam a crença sobre o perigo das emoções, tinham filhos que demonstraram menor compreensão das emoções. Os resultados mostram ainda que crianças com menor compreensão das emoções eram percebidas pelos professores com maiores problemas de ajustamento em sala de aula. Por fim, as crenças maternas de que as emoções são perigosas estavam inversamente associadas às habilidades de compreensão da emoção pelas crianças. Portanto, os autores afirmam que pode ser relevante que os pais reflitam sobre como suas crenças acerca das emoções podem influenciar seus comportamentos de maneira a produzir ou restringir a oferta de práticas apoiadoras de socialização que envolvem discussão, encorajamento, nomeação e ensino relacionados às emoções, por exemplo (Garrett-Peters et al., 2017).

Kårstad, Kvello, Wichstrøm, e Berg-Nielsen (2014) também avaliaram a compreensão das emoções da criança, medida pelo *Test of Emotion Comprehension* (TEC), e a sua relação com a estimativa que os pais tem quanto ao seu desempenho nessa variável. Para os autores a compreensão emocional envolve a compreensão da natureza, causas e consequências das emoções e o controle e regulação das emoções, entre outros. Desse modo, a avaliação dos pais quanto à performance dos filhos pode estar associada às crenças parentais sobre as emoções.

As escalas de *Emotional Availability Scales* (EA) foram usadas por Kårstad et al. (2014) para avaliar as interações diádicas entre pais e filhos. As escalas são compostas de quatro dimensões parentais: sensibilidade, estruturação, não intrusiva e não hostil. Além disso, foram realizadas entrevistas para coletar dados sobre a educação parental e o *Strength and Difficulties Questionnaire* (SDQ-T) que avalia possíveis ocorrência de sintomas emocionais, problemas de conduta, hiperatividade, falta de atenção, problemas de relacionamento com colegas e comportamento pró-social, conforme já informado. A amostra foi composta de 882 crianças com média de idade de foi de 53 meses se seus

pais. Quanto aos resultados, foi verificado que 91% dos pais superestimaram a compreensão das emoções de seus filhos. Em média, os pais estimaram que seus filhos de 4 anos de idade apresentariam o nível de compreensão das emoções correspondente a uma criança de 7 anos. Importante ressaltar que os autores Kårstad et al. (2014) concluíram que quanto mais competente a criança em compreender as emoções, e quanto mais sensível e estruturado o pai estava interagindo com a criança, mais preciso era o pai na estimativa da compreensão emocional de seu filho.

Nelson, Leerkes, O'brien, Calkins, e Marcovitch (2012) ao considerarem que a etnia e a cultura influenciam no desenvolvimento das crianças, especialmente por meio das metas, crenças e práticas que os pais utilizam na socialização infantil, desenvolveram um estudo que teve como finalidade avaliar as crenças e práticas de socialização das emoções de mães afroamericanas e americanas-europeias. As autoras testaram um modelo de mediação em que diferenças étnicas nas práticas de socialização das emoções poderiam ser explicadas pelas crenças maternas sobre a aceitabilidade e as consequências da expressividade das emoções negativas dos filhos, tais como tristeza, raiva ou medo.

Participaram da pesquisa 65 mães afroamericanas e 137 americanas-europeias com filhos de 5 anos de idade. Foi aplicado um questionário para avaliar as crenças maternas sobre a expressividade de emoções negativas do filho sob diversas condições, como sozinho, com a família, com outras crianças, em público ou com uma figura de autoridade. Enquanto que para avaliar as crenças maternas relacionadas as consequências sociais diante da expressividade das emoções negativas dos filhos, foi desenvolvido um outro questionário específico para esse estudo. O instrumento continha itens, como, por exemplo, “Quando meu filho demonstra raiva, as pessoas podem vê-lo como agressivo” e “Se meu filho demonstra medo, as pessoas podem pensar ele é um ‘gato assustado’”. As mães respondiam as afirmativas de acordo com uma escala *Likert* de 6 pontos variando de 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente). Já para avaliar as respostas maternas em relação às emoções negativas dos filhos foi utilizada a *Coping With Children's Negative Emotions Scale* (CCNES). Por fim, para avaliar as práticas maternas de ensino das emoções as mães e os filhos foram observados em uma atividade que envolvia a leitura de uma história que continham situações de expressividade emocional.

Quanto aos resultados, verificou-se que as mães afroamericanas tenderam a acreditar menos que seja apropriado aos seus filhos expressarem as emoções negativas em ambientes públicos ou privados em comparação com as mães americanas-europeias. Porém, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos étnicos em

relação às crenças sobre as consequências decorrentes da expressividade dos filhos das emoções negativas. Além disso, as mães afroamericanas apresentaram escores mais baixos de práticas apoiadoras da socialização emocional, como resolução de problemas e incentivo à expressão das emoções, principalmente em relação à raiva. Outro dado que se mostrou relevante no estudo foi que as mães afroamericanas tiveram escores maiores com relação ao uso de práticas não apoiadoras, como punição e minimização, com relação à raiva dos filhos e também maior utilização de práticas não apoiadoras com relação à expressão da tristeza e do medo em meninos do que em meninas. Em consonância com a literatura, as autoras sugerem que as mães afroamericanas tendem a usar de um maior controle emocional dos filhos, principalmente com os meninos, como forma de segurança ao se ter em vista uma possível discriminação da etnia majoritária no contexto em que as crianças vivem. Ou seja, o controle da raiva das crianças afroamericanas e da vulnerabilidade das quais os meninos dessa etnia possuem pode protegê-los da discriminação dentro de um contexto cultural em que a maioria possivelmente poderá ser crítica diante da sua expressividade emocional negativa. Já as crianças americanas-europeias não costumam enfrentar as mesmas restrições e tendem a serem mais encorajadas a expressarem suas emoções negativas (Nelson et al., 2012).

Ademais, os resultados da investigação não revelaram diferenças significativas entre os grupos étnicos e as práticas de ensino das emoções com relação à observação da atividade de leitura de histórias. No tocante ao modelo de mediação proposto, os achados verificados indicaram que o modelo é efetivo para a compreensão de algumas diferenças étnicas entre as variáveis, crenças e práticas. Os dados sugerem que as mães afroamericanas fornecem menos práticas de socialização que estimulam a expressividade das emoções negativas das crianças devido à crença de que tal expressão não é apropriada para os filhos. Além disso, foi encontrado que as diferenças étnicas nas práticas não-apoiadoras da expressão da raiva foram, em parte, explicadas pelas crenças maternas sobre a expressividade, apesar desse efeito indireto não ser muito expressivo (Nelson et al., 2012).

Em suma, os achados dos estudos apresentados nessa seção sugerem que a grande maioria investigou a relação das crenças parentais sobre as emoções das crianças com a socialização emocional. As investigações estiveram de acordo com os modelos teóricos de Eisenberg et al. (1998) e Gottman et al. (1996) ao identificarem quais tipos de crenças estariam mais associadas a determinadas práticas de socialização. Entretanto, uma minoria avaliou os efeitos da relação sobre aspectos que envolvem a regulação emocional

infantil. Geralmente, quando se aproximavam dos impactos na competência emocional das crianças utilizavam instrumentos de autorrelato que eram preenchidos pelos socializadores, pais e professores. Ademais, pouco foi abordado sobre quais dispositivos e de que forma eles poderiam ser utilizados para reestruturação das crenças disfuncionais sobre as emoções dos filhos que influenciam no uso de estratégias não apoiadoras na interação da díade pais-filhos. Como já mencionado em seção anterior, intervenções voltadas para os socializadores primários têm sido legitimadas para aumento de práticas apoiadoras e melhora do comportamento e regulação emocional infantil. Contudo, os programas de intervenção têm o alcance de influenciar nas crenças parentais sobre as emoções? Quais efeitos eles têm sobre tais crenças?

Justificativa e objetivo do estudo

As práticas parentais de socialização emocional e as crenças que os pais mantêm sobre as emoções afetam a competência emocional infantil e são importantes para o desenvolvimento cognitivo e social e bem-estar físico da criança (Eisenberg et al., 1998; Halberstadt et al., 2013; Martinelli et al., 2017; Sigel & McGillicuddy-De Lisi, 2002; Zahn-Waxler, 2010). A literatura revisada ao longo dessa pesquisa revelou alguns estudos que demonstram uma relação entre as crenças e as práticas de socialização das emoções (Castro et al., 2015; Garrett-Peters et al., 2017; Halberstadt et al., 2008; Lozada et al., 2016; Meyer et al., 2014). Portanto, as crenças dos pais sobre os processos emocionais mediarão a relação entre a expressividade emocional da criança, com função de estímulo ambiental, e as práticas de socialização emocional, que seriam a resposta comportamental dos pais a essa estimulação antecedente. Tal concepção é reforçada pelos modelos teóricos propostos por Gottman et al. (1996) sobre a Filosofia de Metaemoção Parental e pela Teoria Cognitiva (Beck & Haigh, 2014; Hofmann et al., 2013; Knapp & Beck, 2008).

A perspectiva cognitiva pressupõe que, em situações que envolvem as emoções dos filhos os pais formulam pensamentos automáticos de acordo com suas crenças intermediárias e centrais. Desse modo, as crenças interferem não só nas emoções e comportamentos dos socializadores primários eliciadas por eventos presentes, mas também no processamento de informações de episódios a serem vivenciados no futuro (Beck & Haigh, 2014). Para Gottman et al. (1996), no decorrer do tempo e com a permanência desse fluxo, os pais podem desenvolver estilos parentais do tipo treino emocional (*emotion coaching*) ou do tipo desconsideração emocional (*emotion*

dismissing). O modelo da socialização parental das emoções de Eisenberg et al. (1998) não adota o conceito de estilo, porém estabelece diferenças entre as estratégias apoiadoras e as não apoiadoras das reações à expressão emocional dos filhos, que podem ser consideradas categorias análogas aos de estilos de Gottman et al. (1996). Os pais que usam práticas apoiadoras encorajam a expressividade emocional, auxiliam na resolução de problemas, discutem sobre as emoções, se aproximando do modelo de treino emocional. Tal estilo tem como base as crenças de que as emoções das crianças são valiosas e merecem atenção. Por outro lado, os pais que possuem crenças de que as emoções dos filhos são problemáticas ou perigosas aproximam-se do estilo de desconsideração emocional, pois tendem a utilizar práticas não-apoiadoras, como punir, ignorar ou minimizar a expressividade emocional dos filhos.

Um exemplo que auxilia na compreensão da relação entre crenças e práticas é o caso hipotético de uma mãe que está atrasada para ir ao trabalho e presencia uma cena de birra da filha por não ter ganhado uma barra de chocolate. A genitora diante do comportamento e expressividade emocional da criança poderia ter o seguinte pensamento automático “minha filha está me desafiando”. Este pensamento, por sua vez, está respaldado na crença intermediária de que “as crianças usam suas emoções para manipular os outros” e pela crença nuclear de que “as pessoas são manipuladoras”. Conseqüentemente, a mãe tende a utilizar uma prática não apoiadora da socialização emocional que é ignorar a expressão de raiva da filha. Se situações similares ocorrem e a mãe mantém o mesmo padrão de crenças, emoções e comportamentos, ela pode vir a desenvolver o estilo parental de desconsideração emocional (ver figura 4).

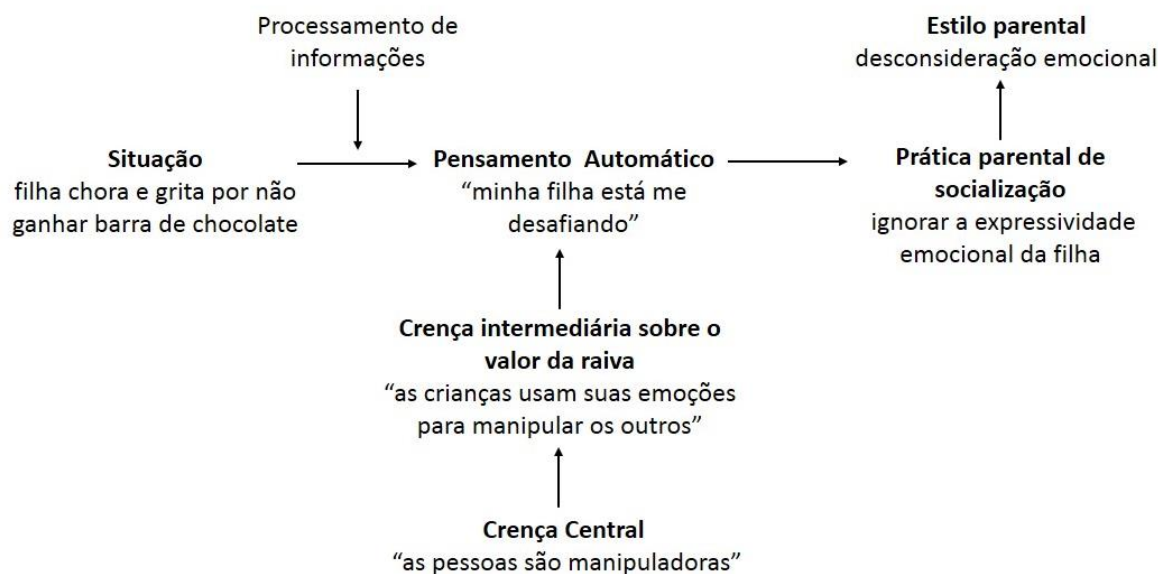


Figura 4. Esquemática da relação entre o modelo da Teoria Cognitiva e a Socialização Emocional

Apesar do crescente interesse sobre a relação entre os construtos de crenças e práticas ligadas à socialização das emoções, poucos são os estudos de caráter experimental ou quase experimental que avaliam os efeitos de programas de intervenção com foco nos comportamentos de socialização emocional parental sobre as crenças dos pais. Quando se leva em consideração o contexto brasileiro, os estudos são ainda mais escassos, além do fato de que pouco se conhece sobre as crenças parentais relacionadas às emoções em pais brasileiros. Nesse sentido, o objetivo geral desse estudo é analisar as o papel das crenças maternas acerca das emoções das crianças nas práticas de socialização emocional dos filhos. Para tanto, serão realizados dois estudos complementares.

O Estudo 1 examinará as relações entre práticas de socialização emocional e as crenças maternas sobre as emoções das crianças por meio de um delineamento correlacional. As hipóteses levantadas para este estudo são: (1) escores de crenças maternas referentes ao valor da raiva estão correlacionados positivamente aos escores de práticas apoiadoras; e (2) escores de crenças maternas acerca da manipulação das emoções por parte da criança, do custo da positividade e da autonomia emocional da criança estão correlacionados positivamente aos escores de práticas não apoiadoras.

O Estudo 2 terá como objetivo avaliar os efeitos de um programa de intervenção direcionado à socialização emocional sobre as crenças maternas acerca das emoções das crianças por meio de um delineamento quase experimental. As hipóteses testadas serão:

(1) aumento da frequência de crenças maternas que envolvem valor da raiva e redução da frequência das crenças maternas acerca da manipulação das emoções por parte da criança, do custo da positividade e da autonomia emocional da criança no grupo intervenção no pós-teste em comparação à avaliação no pré-teste; e (2) maior frequência de crenças maternas que envolvem valor da raiva e menor frequência das crenças maternas acerca da manipulação das emoções por parte da criança, do custo da positividade e da autonomia emocional da criança no grupo intervenção do que no comparação no pós-teste.

Estudo 1: Relações entre as crenças sobre as emoções dos filhos e as práticas maternas de socialização emocional

Método

Delineamento.

Neste estudo foi utilizado o delineamento correlacional que tem a finalidade de conhecer a relação ou o grau de relação entre duas variáveis em um contexto específico (Sampieri, Collado, & Lucio, 2013). Desse modo, possibilitou uma avaliação sobre a associação entre as diversas crenças maternas acerca das emoções das crianças e as práticas apoiadoras e não apoiadoras das mães de socialização emocional dos filhos.

Participantes.

Participaram do presente estudo 33 mães. Todas as participantes foram selecionadas por conveniência em duas escolas da rede particular de ensino da cidade de Salvador com mensalidades de até R\$ 600,00. O critério de inclusão foi residir no mesmo domicílio com a criança e os critérios de exclusão foram a presença de doenças crônicas e síndromes genéticas nos filhos e transtornos mentais graves nas mães e filhos. Durante a coleta de dados, as participantes tinham idade entre 24 e 45 anos [$M=35,15$ ($DP=5,19$)], sendo que 60,60% ($n=20$) se autodeclararam preta, 27,30% ($n=9$) parda, 9,10% ($n=3$) branca e 3% ($n=1$) indígena. Quanto ao período de escolaridade, a média foi de 12,64 anos ($DP=2,31$). Em relação à ocupação, 63,60% ($n=21$) das mães exerciam atividade remunerada, 30,30% ($n=10$) não obtinham nenhuma remuneração por meio de qualquer atividade e 6,10% ($n=2$) encontravam-se afastadas do seu exercício profissional licenciada pela seguridade social. Do total da amostra, 36,40% ($n=12$) das participantes relataram possuir problemas de saúde. Entre estas, os mais apontados foram a hipertensão arterial com 15,20% ($n=5$) e dores crônicas com 6,10% ($n=2$) das mães. 24,20% ($n=8$) relataram no momento da coleta que estavam fazendo uso de algum tipo de medicamento.

Entre as participantes, 33,30% ($n=11$) das mães relataram que estavam ou já passaram por acompanhamento psicológico e/ou psiquiátrico. Das 33 mães, 60,60% ($n=20$) residiam com o pai da criança com tempo médio de coabitação 12,39 anos ($DP=6,07$), sendo que 6,10% ($n=2$) dos genitores haviam falecido. Os pais tinham idade entre 26 e 66 anos [$M=39,94$ ($DP=7,92$)]. Quanto ao período de escolaridade, a média foi de 11,39 anos ($DP=3,77$), sendo que uma mãe não sabia tal informação no momento da

coleta de dados. Em relação à ocupação, 75,80% ($n=25$) dos pais exerciam atividade remunerada e 18,20% ($n=6$) não obtinham nenhuma remuneração por meio de qualquer atividade.

Segundo o relato das participantes, os filhos eram de ambos os sexos [69,70% feminino ($n=23$) e 30,30% masculino ($n=10$)] com idade de seis e sete anos [$M=6,39$ ($DP=0,49$)] ou 83,03 a média em meses ($DP=6,72$), cursando o 1º (54,50%, $n=18$) e 2º ano (45,50%, $n=15$) do Ensino Fundamental. Quanto à etnia/raça, as mães declararam que 36,40% ($n=12$) das crianças são pretas, 36,40% ($n=12$) pardas, 18,20% ($n=6$) brancas, 6,10% ($n=2$) amarelas e 3% ($n=1$) indígenas. Do total da amostra, 3% ($n=1$) das participantes relataram que o filho possuía problemas de saúde, sendo rinite alérgica.

Segundo o relato das mães, em média, o número de habitantes no domicílio juntamente com a criança foi de 4,61 pessoas ($DP=1,29$), sendo que em 27,30% ($n=9$) dos casos, a criança morava somente com a mãe e o pai e 21,20% ($n=7$) das crianças residiam com a mãe, pai e irmão(s). Entre os casos restantes, 18,10% ($n=6$) habitavam com a mãe e outros familiares, incluindo avó, avô, tio(a)(s), primo(a)(s) e padrasto. Já 12,20% ($n=4$) das crianças residia com o pai, a mãe e outros parentes, englobando avó e tio, enquanto que 9,10% ($n=3$) das crianças conviviam somente com a mãe, 6,10% ($n=2$) mãe e irmãos, 3% ($n=1$) pai, mãe, irmão(s) e avó e 3% ($n=1$) mãe, irmão e avó. Ademais, a média de período que a mãe permanecia com a criança durante a semana (de segunda a sexta-feira) 33,52 horas ($DP=13,18$), enquanto que nos finais de semana a média foi de 24,67 horas ($DP=5,92$).

A renda média das famílias foi de R\$ 3.412,63 ($DP=2.284,69$; $Md=2.700,00$). Com relação ao número de irmãos, a média foi de 1,15 ($DP=1,32$). 39,40% ($n=13$) das crianças não tinham nenhum irmão, 30,30% ($n=10$) tinham um irmã(o), 18,20% ($n=6$) dois irmãos, 3% ($n=1$) três irmãos, 6,10% ($n=2$) quatro e 3% ($n=1$) das crianças tinham cinco irmãos. Finalmente, as participantes foram indagadas acerca da pessoa que cuidava do(a) seu(a) filho(a) por mais tempo. 69,70% ($n=23$) das mães afirmaram que elas mesmas eram a principal cuidadora, 15,20% ($n=5$) a avó materna, 6,1% ($n=2$) o pai, 3% ($n=1$) a avó paterna, 3% ($n=1$) a babá e 3% ($n=1$) a tia da mãe era quem mais cuidava da criança. A Tabela 1 apresenta as características sociodemográficas da amostra.

Salienta-se que foram feitas análises das distribuições de todas as variáveis, além de terem sido identificados prováveis valores atípicos. Desse modo, as variáveis com distribuições assimétricas foram: escolaridade da mãe, escolaridade do pai, idade da criança em meses, idade do pai, número total de irmãos, horas que a mãe permanece com

a criança ao longo da semana, horas que a mãe permanece com a criança nos finais de semana, número de residentes da casa e renda familiar. Nestas três últimas variáveis, foram identificados valores atípicos, porém não foram feitas correções com o propósito de não descaracterizar a amostra.

Tabela 1.
Características Sociodemográficas das Participantes (N=33)

Variáveis	Categorias	Valores			
		<i>n</i>	%	<i>M</i>	<i>DP</i>
Idade da mãe (em anos)				35,15	5,19
Etnia/Raça da mãe	Branca	3	9,10		
	Preta	20	60,60		
	Amarela	0	0		
	Parda	9	27,30		
	Indígena	1	3		
Escolaridade da mãe (em anos)				12,64	2,31
Ocupação da mãe	Trabalha fora	21	63,60		
	Não trabalha fora	10	30,30		
	Afastada pelo INSS	2	6,10		
Problema de saúde materno	Sim	12	36,40		
	Não	21	63,60		
Idade do pai (em anos)				39,94	7,92
Escolaridade do pai da criança (em anos)				11,39	3,77
Ocupação do pai da criança	Trabalha fora	25	75,80		
	Não trabalha fora	6	18,20		
	Não se aplica ^a	2	6,10		
Coabitação da mãe com o pai da criança	Sim	20	60,60		
	Não	11	33,30		
	Não se aplica ^a	2	6,10		
Número de moradores na residência com a criança				4,69	1,29
Tempo que a mãe reside com o pai da criança (em anos)				12,39	6,07
Renda familiar (em reais)				3.412,63	2,284,69
Sexo da criança	Feminino	23	69,70		
	Masculino	10	30,30		
Idade da criança (em anos)				6,39	0,49
Idade da criança (em meses)				83,03	6,72
Etnia/Raça da criança	Preta	12	36,40		
	Parda	12	36,40		
	Branca	6	18,20		
	Amarela	2	6,10		
	Indígena	1	3		

^a Pais que já faleceram

Procedimentos de coleta de dados.

Inicialmente, a presente pesquisa foi aprovada e autorizada para execução pela escola e pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Posteriormente, as mães foram convidadas a participar do estudo por meio de convites enviados na agenda escolar dos filhos, além de divulgação por meio de cartazes e panfletos distribuídos na própria instituição de ensino. Após a aceitação do convite, um contato telefônico foi feito para agendar a coleta de dados que aconteceu, preferencialmente, no próprio estabelecimento educacional, de acordo com a disponibilidade das mães. No momento da coleta dos dados, as mães assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice E) e responderam à Ficha de Dados Sociodemográficos, à Escala de Reações Parentais às Emoções Negativas dos Filhos - CCNES (Lins et al., 2017) e ao Questionário de Crenças Parentais sobre as Emoções das Crianças - PBACE (Halberstadt et al., 2013). Nessa etapa da pesquisa, todos os instrumentos foram aplicados individualmente e em forma de entrevista, com o auxílio de cartões de resposta.

Instrumentos.

Ficha de dados sociodemográficos. A ficha (Apêndice A) foi utilizada para a obtenção de informações da família como a escolaridade, a profissão, a idade dos pais, a renda familiar, a existência de outros filhos, presença ou não de transtornos mentais do filho, entre outros dados.

Escala de Reações Parentais às Emoções Negativas dos Filhos - CCNES. Esta escala (Apêndice B), desenvolvida por Fabes et al. (2002) e adaptada por Lins et al. (2017) para uso com mães e pais brasileiros, baseia-se nos relatos dos pais e é composta por 12 situações hipotéticas comuns ao cotidiano de pré-escolares e escolares, envolvendo reações emocionais das crianças diante de episódios de frustração e desapontamento. Cada situação é seguida por sete afirmativas sobre as reações parentais à expressão emocional negativa pelo filho. Cada uma delas se refere a uma das sete subescalas: 1) *reações de desconforto* (referem-se às respostas caracterizadas pelo incômodo dos pais diante das emoções negativas expressas pelo filho); 2) *reações punitivas* (indicam punições ou recriminações utilizadas pelos pais com o objetivo de reduzir ou mesmo inibir a expressão emocional da criança); 3) *reações que minimizam as respostas emocionais* (indicam o quanto os pais buscam reduzir a importância ou a seriedade da situação ou da emoção expressa pelo filho); 4) *reações que ignoram as respostas*

(referem-se a não resposta dos pais às manifestações emocionais dos filhos); 5) *reações de incentivo* (buscam estimular e validar as expressões emocionais dos filhos); 6) *reações centradas na emoção* (indicam estratégias parentais que têm o propósito de auxiliar o filho a lidar com as emoções); e 7) *reações centradas no problema* (referem-se às estratégias parentais que ajudam o filho a resolver as situações que levaram à manifestação das emoções negativas). Os pais devem responder a probabilidade de reagir de forma semelhante à reação descrita em cada item, com base em uma escala de cinco pontos que variam de nunca (1) a certamente (5). O escore de cada subescala é obtido a partir do cálculo da média das pontuações dos itens correspondentes (Lins et al., 2017). O agrupamento dos diferentes tipos de reações parentais configura duas subescalas. A subescala de práticas que não apoiam as emoções da criança é formada pelas seguintes dimensões: reações de desconforto, reações punitivas, reações que minimizam e reações que ignoram as respostas. Por outro lado, a subescala de práticas que apoiam as emoções negativas dos filhos é composta pelas seguintes dimensões: reações centradas nas emoções, reações centradas no problema e reações de incentivo. Segundo Lins et al., (2017), em geral, os valores de alpha obtidos no estudo brasileiro foram satisfatórios e próximos aos obtidos no estudo de Fabes et al., (2002), com exceção da subescala reações de desconforto, que inicialmente obteve alpha extremamente baixo (0,16) e da subescala reações centradas no problema (0,60). Como a subescala de reações de desconforto é composta por quatro itens negativos que podem dificultar a compreensão dos participantes, Lins et al., (2017) optaram pela remoção desses itens e o alpha aumentou para 0,46. As reações centradas na emoção e as reações de incentivo obtiveram alpha de 0,74, enquanto as reações punitivas, as 91 reações que minimizam e as reações que ignoram obtiveram, respectivamente os seguintes valores de alpha: 0,73, 0,77 e 0,69. No presente estudo foi utilizada a versão da CCNES adaptada para o português (Lins et al., 2017).

Questionário de Crenças Parentais sobre as Emoções das Crianças – PBACE (Parents’ Beliefs About Children’s Emotions Questionnaire – PBACE). O questionário (Halberstadt et al., 2013) é formado por 33 itens com sete subescalas: *Custo da Positividade* (mede as crenças sobre os aspectos negativos das emoções positivas e avalia as respostas em termos de desejabilidade social); *Valor da Raiva* (avalia o grau em que os pais aceitam e valorizam a raiva da criança); *Manipulação* (mede as crenças sobre o poder da criança em utilizar das suas emoções para manipular o ambiente e situações); *Conhecimento Parental* (avalia as crenças sobre a importância de se conhecer as emoções

da criança); *Controle* (mede as crenças sobre o controle da criança acerca das suas emoções); *Autonomia* (avalia as crenças relacionadas à capacidade da criança em poder aprender e administrar suas emoções); e *Estabilidade* (avalia as crenças em termos de estabilidade das emoções da criança ao longo do desenvolvimento). As mães avaliaram sua concordância com as afirmações a respeito de crenças sobre as emoções das crianças em uma escala Likert de seis pontos (1 = discordo totalmente a 6 = concordo totalmente). O escore de cada subescala é obtido a partir do cálculo da média das pontuações dos itens correspondentes (Apêndice C).

Para o presente estudo, foi elaborada uma versão traduzida e adaptada deste instrumento para a língua portuguesa. A adaptação foi iniciada a partir da autorização da primeira autora do instrumento, e o processo de adaptação linguística e cultural foi realizado em quatro etapas (Borsa, Damásio, & Bandeira, 2012; Lins et al., 2017; Manzi-Oliveira, Balarini, Marques, & Pasian, 2012) : (1) a tradução do questionário para a língua portuguesa foi realizada por um especialista na área com proficiência em língua inglesa; (2) retrotradução da versão em língua portuguesa para a língua inglesa por um tradutor bilíngue sem conhecimento técnico do tema avaliado. A partir da versão retrotraduzida, foi feita uma avaliação de compatibilidade entre a versão adaptada e a versão em língua inglesa do instrumento com o cálculo do percentual de palavras iguais ou correspondentes entre a versão original do instrumento e a versão retrotraduzida. O índice de correspondência foi de 81,67%; (3) piloto para a avaliação preliminar da linguagem e da apresentação do instrumento com três mães de crianças entre 4 e 8 anos com escolaridade equivalente ao ensino médio completo. As participantes responderam à escala individualmente e, após a finalização, foram questionadas pelo pesquisador se tiveram alguma dúvida em cada um dos itens do questionário ou quanto à apresentação geral do instrumento; e (4) foi realizada uma avaliação do piloto da escala, que revelou que as participantes não possuíam dúvidas ou dificuldades para responder ao questionário. Uma única mãe sinalizou pouca clareza no entendimento do termo “compromisso” do item 3, além de sugerir uma alteração na ordem da sentença para melhor compreensão. Desse modo, a afirmativa em questão foi ajustada e o termo citado foi substituído por “atividades e tarefas”.

Salienta-se que, após serem realizadas análises exploratórias para verificar o modo de distribuição dos dados do PBACE e serem detectados prováveis valores atípicos, foi identificado uma invariabilidade das respostas das participantes com relação à subescala Conhecimento Parental. Das 33 mães, 28 indicaram para os três itens da referida

subescala as mesmas respostas, tornando os escores das cinco genitoras restantes valores atípicos. Desse modo, a subescala foi desconsiderada da análise desse estudo devido a um provável efeito de desejabilidade social. Para maiores informações, consultar o Apêndice D.

O coeficiente alfa foi aplicado separadamente nas subescalas do PBACE. Ademais, foram realizadas, também, análises de correlação entre os conjuntos de crenças. Análises mais refinadas não foram possíveis de serem feitas por requerem um quantitativo maior de participantes. Portanto, as subescalas de crenças parentais sobre as emoções obtiveram os seguintes alfa de Cronbach: Custo da Positividade: 0,72; Valor da Raiva: 0,65; Manipulação: 0,56; Controle: 0,33; Autonomia: 0,57; e Estabilidade: 0,32. De acordo com Field (2009), comumente o valor esperado para uma escala ser considerada é entre 0,70 e 0,80 para o alfa de Cronbach. Entretanto, quando o instrumento avalia construtos psicológicos, valores abaixo de 0,70 são esperados devido à diversidade dos construtos que estão sendo avaliados (Field, 2009; Kline, 2000). De qualquer modo, devido aos valores baixos obtidos nas subescalas de Controle e Estabilidade, ambas foram excluídas das análises.

Foram identificadas as seguintes análises de correlações entre as subescalas de crenças parentais sobre as emoções da criança no presente estudo: a subescala Custo da Positividade esteve correlacionada positivamente com a subescala Valor da Raiva ($r=0,44$, $p<0,01$); e a subescala Valor da Raiva possuiu correlação positiva com a subescala Autonomia ($r=0,40$, $p<0,05$).

Procedimento de análise de dados.

Inicialmente, foram feitas análises exploratórias para identificação do modo de distribuição dos dados associados à CCNES ao PBACE, além de realização de teste de normalidade e identificação de prováveis valores atípicos. Foi encontrada distribuição assimétrica na variável reações que ignoram as respostas emocionais da criança, e valores atípicos foram verificados nas seguintes subescalas: reações de incentivo, reações que ignoram as respostas e reações não apoiadoras das emoções. Os valores atípicos foram ajustados conforme as orientações descritas por Field (2009). A distribuição da subescala reações que ignoram as respostas manteve-se assimétrica.

Posteriormente, buscou-se correlações entre as subescalas do PBACE e os escores dos diferentes tipos de reações parentais de socialização emocional na CCNES. Foi utilizado o teste de correlação de Pearson entre as variáveis que apresentaram distribuição

normal e foram conduzidos testes de correlação de Spearman quando os dados obtidos tiveram ao menos uma das duas variáveis envolvidas na correlação distribuição assimétrica. Posteriormente, foram utilizadas as análises de regressão simples e múltipla.

Considerações éticas.

O projeto desta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da UFBA (CEP/IPS-UFBA), conforme CAAE n.º 11352018.7.0000.5686 e Parecer n.º 3.323.584 e esteve, portanto, em conformidade com as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, nos termos da Resolução n.º 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Na presente pesquisa, avaliou-se como fator de risco um possível desconforto que possa ter sido sentido pelas mães ao relatar ou responder sobre os filhos e a forma como costumam lidar com eles, assim como sobre suas emoções. As participantes podem também ter relembrado situações vivenciadas que tenham sido difíceis de lidar. Para a diminuição dos tais risco, informações foram dadas às participantes sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, a garantia de esclarecimentos antes e durante a aplicação dos instrumentos, a liberdade da participante em recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalidade alguma e sem prejuízo e a garantia do sigilo, assegurando a privacidade das participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Também como forma de minimização dos potenciais riscos, foi informado a cada participante que ela poderia relatar apenas o que considerava conveniente, podendo não preencher todas as informações solicitadas. Ademais, as participantes que manifestaram interesse ou necessidade, foi garantido o atendimento psicológico especializado em instituições com serviços gratuitos ou com baixo custo. Além dos serviços que oferecem atendimento psicológico na cidade de Salvador, o grupo de pesquisa, a qual esse estudo está ligado, desenvolve uma atividade de extensão universitária que atende participantes dos projetos a ele vinculados. A demanda atendida é pequena e flutuante, pois depende do número de pós-graduandos aptos para prestar esse serviço. Assim, os casos mais graves ou aqueles que apresentam demandas mais urgentes são destinados a esse projeto de extensão.

Resultados

A exposição dos resultados do presente estudo será feita em três seções. Primeiramente, serão apresentados os achados acerca das crenças maternas sobre as emoções das crianças e de suas relações com as características sociodemográficas da família. Em seguida, serão demonstradas as análises referentes às práticas de socialização emocional e suas associações com os aspectos sociodemográficos. E, por fim, serão apresentadas as análises das relações entre as crenças maternas sobre as emoções das crianças e as práticas de socialização emocional.

Crenças maternas sobre as emoções das crianças.

Nesta seção, são examinadas as respostas das mães ao PBACE e as relações entre as crenças maternas sobre as emoções da criança e as características sociodemográficas das famílias. A Tabela 2 apresenta as médias e desvios-padrão para cada variável, o intervalo de confiança e os valores mínimo e máximo para cada escore do PBACE. Dos quatro grupos de crenças parentais sobre as emoções das crianças analisados, o conjunto de crenças que teve a maior média foi a Manipulação ($M=4,41$; $DP=0,86$; $IC=4,10-4,72$). A menor média foi verificada no agrupamento Autonomia ($M=2,40$; $DP=0,76$; $IC=2,13-2,67$). Quanto às outras subescalas, a média das crenças sobre o Custo da Positividade foi igual a 3,65 ($DP=1,28$; $IC=3,19-4,10$) e as crenças no Valor da Raiva tiveram média equivalente a 3,03 ($DP=0,98$; $IC=2,68-3,38$).

Tabela 2.

Média e Desvio Padrão, Intervalo de Confiança (95%), Valores Mínimo e Máximo Crenças Maternas sobre as Emoções dos Filhos (N=33)

Variáveis	Média (DP)	95% IC	Mínimo	Máximo
Custo da Positividade	3,65 (1,28)	[3,19 – 4,10]	1,00	6,00
Valor da Raiva	3,03 (0,98)	[2,68 – 3,38]	1,83	5,33
Manipulação	4,41 (0,86)	[4,10 – 4,72]	2,75	6,00
Autonomia	2,40 (0,76)	[2,13 – 2,67]	1,14	4,00

Na segunda etapa de análise, não foram encontradas correlações entre as variáveis sociodemográficas e as crenças maternas sobre as emoções dos filhos. A Tabela 3 apresenta os resultados das correlações.

Tabela 3.

Correlações entre os Escores das Crenças Maternas sobre as Emoções das Crianças e as Variáveis Sociodemográficas

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Custo da Positividade	–										
2. Valor da Raiva	0,44**	–									
3. Manipulação	0,14	0,15	–								
4. Autonomia	0,28	0,49**	-0,12	–							
5. Idade da mãe	-0,20	0,15	-0,25	0,22	–						
6. Escolaridade da mãe ^a	-0,23	0,32	-0,16	-0,36	0,34*	–					
7. Idade da criança ^{a,b}	0,17	0,18	0,18	-0,00	0,09	0,14	–				
8. Número de irmãos ^a	-0,08	-0,01	-0,06	-0,10	0,27	0,08	0,19	–			
9. Número de residentes ^a	-0,00	-0,14	-0,19	-0,14	-0,10	-0,26	-0,03	0,49**	–		
10. Cuidado materno ^{a,c}	0,02	-0,18	0,10	-0,19	-0,26	-0,18	-0,30	-0,13	0,14	–	
11. Renda familiar ^a	-0,12	0,17	-0,08	0,06	0,39*	0,37*	-0,07	0,03	-0,49*	-0,24	–

Nota. N=33. ^aForam realizadas análises de correlação de Spearman. ^bIdade da criança em meses. ^cTempo que a mãe passava com a criança durante a semana em horas.

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Práticas maternas de socialização emocional.

Nesta seção, são examinadas as respostas das mães à CCNES e as relações entre as práticas de socialização emocional e as características sociodemográficas das famílias. A Tabela 4 apresenta as médias e desvios-padrão para cada variável, o intervalo de confiança e os valores mínimo e máximo para cada escore da CCNES. Entre os sete tipos de reações analisada, as reações centradas na emoção foram as que tiveram a maior média ($M=4,43$; $DP=0,38$; $IC=4,30-4,57$). A menor média foi verificada nas reações que ignoram as respostas da criança ($M=1,48$; $DP=0,37$; $IC=1,34-1,61$). Quanto às outras subescalas, a média das reações centrada no problema foi igual a 4,40 ($DP=0,33$; $IC=4,29-4,52$); as reações de incentivo tiveram média equivalente a 3,23 ($DP=0,44$; $IC=3,07-3,28$); as reações punitivas possuíram média de 2,45 ($DP=0,77$; $IC=2,17-2,72$); as reações que minimizam as respostas emocionais tiveram média igual a 2,28 ($DP=0,85$; $IC=1,97-2,58$); e a média das reações de desconforto foi de 2,25 ($DP=0,82$; $IC=1,95-2,54$). Quanto ao agrupamento dos diferentes tipos de reações parentais, as reações apoiadoras tiveram maior média correspondente a 4,02 ($DP=0,31$; $IC=3,90-4,13$), enquanto as reações não apoiadoras possuíram média equivalente a 2,08 ($DP=0,53$; $IC=1,88-2,27$).

Tabela 4.

Média e Desvio Padrão, Intervalo de Confiança (95%), Valores Mínimo e Máximo das Reações Maternas de Socialização Emocional (N=33)

Variáveis	Média (DP)	95% IC	Mínimo	Máximo
Reações não apoiadoras	2,08 (0,53)	[1,88 - 2,27]	1,16	3,09
Reações punitivas	2,45 (0,77)	[2,17 - 2,72]	1,00	4,33
Reações que minimizam as respostas emocionais	2,28 (0,85)	[1,97 - 2,58]	1,00	4,25
Reações de desconforto	2,25 (0,82)	[1,95 - 2,54]	1,00	4,38
Reações que ignoram as respostas	1,48 (0,37)	[1,34 - 1,61]	1,00	2,18
Reações apoiadoras	4,02 (0,31)	[3,90 - 4,13]	3,33	4,61
Reações centradas na emoção	4,43 (0,38)	[4,30 - 4,57]	3,67	5,00
Reações centradas no problema	4,40 (0,33)	[4,29 - 4,52]	3,75	5,00
Reações de incentivo	3,23 (0,44)	[3,07 - 3,28]	2,42	4,33

Na segunda etapa de análise, as variáveis sociodemográficas e as reações maternas de socialização emocional foram correlacionadas. A Tabela 5 apresenta os resultados das correlações.

Tabela 5.
Correlações entre os Escores Reações Maternas de Socialização Emocional e as Variáveis Sociodemográficas

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Reações punitivas	–															
2. Reações de desconforto	0,59**	–														
3. Reações que ignoram as respostas ^a	0,34*	0,47**	–													
4. Reações que minimizam as respostas emocionais	0,76**	0,77**	0,51**	–												
5. Reações centradas no problema	0,10	-0,25	-0,28	-0,20	–											
6. Reações centradas na emoção	0,26	0,05	0,18	0,12	0,47**	–										
7. Reações de incentivo	-0,15	-0,31	-0,20	-0,23	0,48**	0,34	–									
8. Reações apoiadoras	0,08	-0,23	-0,07	-0,12	0,79**	0,74**	0,80**	–								
9. Reações não apoiadoras	0,84**	0,83**	0,62**	0,93**	-0,19	0,20	-0,28	-0,11	–							
10. Idade da mãe	-0,13	-0,14	-0,26	-0,23	0,29	0,05	0,33	0,32	-0,24	–						
11. Escolaridade da mãe ^a	-0,23	-0,45**	-0,33	-0,21	0,22	-0,21	0,33	0,17	-0,35*	0,34*	–					
12. Idade da criança ^{a,b}	0,15	0,00	-0,02	0,05	0,35*	0,24	0,06	0,23	0,07	0,09	0,14	–				
13. Número de irmãos ^a	0,16	0,10	-0,04	0,06	0,32	0,18	-0,00	0,18	0,13	0,27	0,08	0,19	–			
14. Número de residentes ^a	0,34	0,41*	0,96	0,22	0,11	0,14	-0,30	-0,06	0,36*	-0,10	-0,26	-0,03	0,49**	–		
15. Cuidado materno ^{a,c}	-0,08	0,19	0,32	0,17	-0,38*	-0,13	-0,18	-0,27	0,13	-0,26	-0,18	-0,30	-0,13	0,14	–	
16. Renda familiar ^a	-0,13	-0,17	-0,22	-0,08	0,19	-0,13	0,12	0,09	-0,19	0,39*	0,37*	-0,07	0,03	-0,49**	-0,24	–

Nota. N=33. ^aForam realizadas análises de correlação de Spearman. ^bIdade da criança em meses. ^cTempo que a mãe passava com a criança durante a semana em horas.
 * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Verificou-se que a subescala de reações centradas no problema correlacionou-se positivamente com a idade da criança em meses ($\rho=0,35$; $p<0,05$) e negativamente com o cuidado materno (quantidade de horas semanais que a mãe passava com a criança) ($\rho=-0,38$; $p<0,05$). A subescala de reações de desconforto correlacionou-se negativamente com a escolaridade da mãe ($\rho=-0,45$; $p<0,01$) e positivamente com o número de residentes no domicílio ($\rho=0,41$; $p<0,05$). A subescala de reações não apoiadoras das emoções das crianças correlacionou-se negativamente com a escolaridade da mãe ($\rho=-0,35$; $p<0,05$) e positivamente com o número de residentes no domicílio ($\rho=0,36$; $p<0,05$). As demais correlações entre as reações de socialização emocional e as variáveis sociodemográficas não foram significativas.

A partir do resultado das análises de correlação, foram realizadas três análises de regressão múltipla *stepwise* (método *backward*) envolvendo as variáveis sociodemográficas que estiveram correlacionadas com as reações de socialização emocional investigadas. A primeira regressão foi utilizada para verificar se o cuidado materno e a idade da criança em meses seriam preditores significativos das reações centradas no problema. A Tabela 6 apresenta, para cada modelo testado, os coeficientes B e β , níveis de significância e o R^2 ajustado. O modelo 2 confirmou o cuidador materno como preditor de 13% das reações centradas no problema [$F(1,31)=6,11$; $p=0,01$]. A idade da criança em meses não foi significativa para explicar a variância das reações centradas no problema. Para cada desvio padrão a mais no número de horas que a mãe passava com seu/sua filho(a), verificou-se uma diminuição de 0,40 desvios padrão nas reações centradas no problema ($\beta=-0,40$; $t=-2,47$; $p=0,01$).

Tabela 6.

Análise de Regressão Linear Múltipla Stepwise (Backward) do Cuidado Materno e da Idade da Criança em Meses sobre os Escores de Reações Centradas no Problema

Variável	B	β	R^2 ajustado	p (t)
Modelo 1			0,16	
Constante	3,69			0,00
Idade da criança em meses	0,12	0,24		0,16
Cuidado Materno	-0,00	-0,33		0,05
Modelo 2			0,13	
Constante	4,75			0,00
Cuidado materno	-0,01	-0,40		0,01

Uma segunda regressão *stepwise* (*backward*) avaliou impacto do quantitativo de residentes no domicílio e da escolaridade materna sobre as reações de desconforto das

mães às emoções dos filhos. A Tabela 7 apresenta os detalhes dessa análise. O modelo testado confirmou as duas variáveis como preditoras de 26% da variância nas reações de desconforto $F(2,30)=6,70$; $p<0,01$]. Para cada desvio padrão a mais na escolaridade materna, diminuiu em 0,32 desvios padrão as reações de desconforto ($\beta=-0,32$; $t=-2,05$; $p=0,04$), e para cada desvio padrão a mais na quantidade de pessoas que residem no mesmo domicílio que a criança, ocorreu um aumento de 0,37 desvios padrão nas reações de desconforto ($\beta=0,37$; $t=2,36$; $p=0,02$).

Tabela 7.

Análise de Regressão Linear Múltipla Stepwise (Backward) da Escolaridade Materna e do Número de Residentes sobre os Escores de Reações de Desconforto

Variável	B	β	R ² ajustado	p (t)
Modelo 1			0,26	
Constante	2,61			0,01
Escolaridade materna	-0,11	-0,32		0,04
Número de residentes	0,23	0,37		0,02

A terceira regressão adotou os mesmos parâmetros supracitados e analisou a influência do quantitativo de residentes no domicílio e a escolaridade materna sobre as reações não apoiadoras às emoções dos filhos. A tabela 8 apresenta os resultados dessa análise. Apesar de resultar em um modelo estatisticamente significativo [$F(2,30)=4,63$; $p=0,01$], os resultados revelam que as variáveis preditoras número de residentes ($\beta=0,29$; $t=1,75$; $p=0,09$) e escolaridade materna ($\beta=-0,31$; $t=-1,90$; $p=0,06$) tiveram níveis de significância marginalmente significativos e, portanto, seus efeitos preditores não foram confirmados pelo modelo.

Tabela 8.

Análise de Regressão Linear Múltipla Stepwise (Backward) da Escolaridade Materna e do Número de Residentes sobre os Escores das Reações Não Apoiadoras

Variável	B	β	R ² ajustado	p (t)
Modelo 1			0,18	
Constante	2,61			0,00
Escolaridade materna	-0,73	-0,31		0,06
Número de residentes	0,12	0,29		0,09

Relações entre as práticas de socialização emocional e crenças maternas sobre as emoções da criança.

Nesta última seção, são apresentadas as relações entre as reações de socialização emocional e as crenças sobre as emoções das crianças. A Tabela 9 apresenta os resultados das correlações entre as duas variáveis. Foram verificadas as seguintes correlações positivas entre as subescalas que constituem as reações não apoiadoras de socialização emocional: reações punitivas e crenças sobre o custo da positividade ($r=0,47, p<0,01$); reações punitivas e as crenças sobre a autonomia emocional da criança ($r=0,37, p<0,05$); reações que minimizam as respostas emocionais e as crenças sobre o custo da positividade ($r=0,35, p<0,05$); reações que ignoram as respostas e crenças sobre o custo da positividade ($r=0,35, p<0,05$). O agrupamento das reações não apoiadoras das emoções das crianças também se correlacionou positivamente com as crenças sobre o custo da positividade ($r=0,45, p<0,01$).

Com relação às subescalas relacionadas às reações apoiadoras, as reações de incentivo estiveram positivamente correlacionadas com as crenças no valor da raiva ($r=0,46, p<0,01$), além do agrupamento das reações apoiadoras das emoções das crianças positivamente correlacionou com as crenças no valor da raiva ($r=0,35, p<0,05$).

Tabela 9.

Correlações entre os Escores de Crenças sobre as Emoções das Crianças e os Escores de Reações Maternas de Socialização Emocional

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Reações punitivas	–												
2. Reações de desconforto	0,59**	–											
3. Reações que ignoram as respostas ^a	0,34*	0,47**	–										
4. Reações que minimizam as respostas emocionais	0,76**	0,77**	0,51**	–									
5. Reações centradas no problema	0,10	-0,25	-0,28	-0,20	–								
6. Reações centradas na emoção	0,26	0,05	0,18	0,12	0,47**	–							
7. Reações de incentivo	-0,15	-0,31	-0,20	-0,23	0,48**	0,34	–						
8. Reações apoiadoras	0,08	-0,23	-0,07	-0,12	0,79**	0,74**	0,80**	–					
9. Reações não apoiadoras	0,84**	0,83**	0,62**	0,93**	-0,19	0,20	-0,28	-0,11	–				
10. Custo da Positividade	0,47**	0,27	0,35*	0,35*	0,02	0,17	0,04	0,11	0,45**	–			
11. Valor da Raiva	0,18	0,09	-0,18	0,16	0,30	0,00	0,46**	0,35*	0,12	0,44**	–		
12. Manipulação	-0,02	-0,27	-0,29	-0,10	0,03	-0,17	-0,07	-0,08	-0,12	0,14	0,15	–	
13. Autonomia	0,37*	0,12	0,10	0,28	0,05	0,06	0,13	0,13	0,27	0,28	0,49**	-0,12	–

Nota. N=33. ^aFoi realizada análises de correlação de Spearman. * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

A partir do resultado das análises de correlação, foram realizadas uma análise de regressão múltipla *stepwise* (método *backward*) e cinco regressões simples (método introduzir). A regressão múltipla *stepwise* (método *backward*) foi utilizada para verificar se as crenças sobre o custo da positividade e sobre a autonomia emocional da criança seriam preditores significativos das reações punitivas. A Tabela 10 apresenta, para cada modelo testado, os coeficientes B e β , níveis de significância e o R² ajustado. O modelo 2 confirmou as crenças sobre o custo da positividade como preditor, explicando 20% da variância nas reações punitivas [F(1,31)=9,17; $p<0,01$]. A cada desvio padrão a mais nas crenças sobre o custo da positividade, houve um aumento de 0,47 desvios padrão nas reações punitivas ($\beta=0,47$; $t=3,03$; $p<0,01$).

Tabela 10.

Análise de Regressão Linear Múltipla Stepwise (Backward) das Crenças sobre o Custo da Positividade e das Crenças sobre Autonomia sobre os Escores de Reações Punitivas

Variável	B	β	R ² ajustado	p (t)
Modelo 1			0,24	
Constante	0,92			0,05
Custo da positividade	0,24	0,40		0,01
Autonomia	0,26	0,26		0,10
Modelo 2			0,20	
Constante	1,40			0,001
Custo da positividade	0,28	0,47		0,001

A primeira regressão simples (método introduzir) verificou a crença sobre o custo da positividade como possível preditora das reações de ignorar as respostas emocionais da criança. A Tabela 11 apresenta os detalhes dessa análise. O modelo confirmou o poder preditivo das crenças sobre o custo da positividade, que explicaram 8% da variância nas reações de ignorar as respostas da criança [F(1,31)=3,93; $p=0,05$]. A cada desvio padrão a mais nas crenças sobre o custo da positividade, verificou-se um aumento de 0,33 desvios padrão nas reações de ignorar ($\beta=0,33$; $t=1,98$; $p=0,05$).

Tabela 11.

Análise de Regressão Linear Simples (Enter) das Crenças sobre o Custo da Positividade sobre os Escores de Reações de Ignorar as Respostas

Variável	B	β	R ² ajustado	p (t)
Modelo 1			0,08	
Constante	1,12			0,00
Custo da positividade	0,09	0,33		0,05

A segunda regressão simples (método introduzir) buscou identificar se a crença sobre o custo da positividade seria preditora do agrupamento de reações não apoiadoras das emoções da criança. A Tabela 12 apresenta os detalhes dessa regressão. O modelo confirmou o poder preditivo das crenças sobre o custo da positividade, que explicaram 18% da variância nas reações não apoiadoras [F(1,31)=8,05; $p < 0,01$]. A cada desvio padrão a mais nas crenças sobre o custo da positividade, verificou-se um aumento de 0,45 desvios padrão nas reações não apoiadoras ($\beta = 0,45$; $t = 2,83$; $p < 0,01$).

Tabela 12.

Análise de Regressão Linear Simples (Enter) das Crenças sobre o Custo da Positividade sobre os Escores de Reações Não Apoiadoras

Variável	B	β	R ² ajustado	p (t)
Modelo 1			0,18	
Constante	1,38			0,001
Custo da positividade	0,19	0,45		0,001

Para verificar se a crença sobre o custo da positividade seria preditora das reações que minimizam as respostas emocionais da criança foi realizada uma regressão simples (método introduzir), cujos resultados constam na Tabela 13. O modelo confirmou o poder preditivo das crenças sobre o custo da positividade, que explicaram 9% da variância nas reações que minimizam [F(1,31)=4,49; $p = 0,04$]. A cada desvio padrão a mais nas crenças sobre o custo da positividade, verificou-se um aumento de 0,35 desvios padrão nas reações que minimizam ($\beta = 0,35$; $t = 2,11$; $p = 0,04$).

Tabela 13.

Análise de Regressão Linear Simples (Enter) das Crenças sobre o Custo da Positividade sobre os Escores de Reações que Minimizam

Variável	B	β	R ² ajustado	p (t)
Modelo 1			0,09	
Constante	1,41			0,001
Custo da positividade	0,23	0,35		0,04

A quarta regressão simples (método introduzir) foi utilizada para examinar as crenças no valor da raiva como preditora das reações de incentivo. A Tabela 14 apresenta os detalhes dessa regressão. Os resultados confirmaram o valor preditivo das crenças no valor da raiva, que explicam 19% da variância nas reações de incentivo [$F(1,31)=8,72$; $p=0,00$]. A cada desvio padrão a mais nas crenças no valor da raiva, verificou-se um aumento de 0,46 desvios padrão nas reações de incentivo ($\beta=0,46$; $t=2,95$; $p<0,01$).

Tabela 14.

Análise de Regressão Linear Simples (Enter) das Crenças no Valor da Raiva sobre os Escores de Reações de Incentivo

Variável	B	B	R ² ajustado	p (t)
Modelo 1			0,19	
Constante	2,58			0,001
Valor da raiva	0,21	0,46		0,001

A última regressão simples (método introduzir) foi usada para verificar se a crença no valor da raiva seria um preditor significativo do agrupamento das reações apoiadoras da resposta emocional da criança. A Tabela 15 mostra os resultados dessa análise. O modelo confirmou o poder preditivo das crenças no valor da raiva, que explicam 9% da variância nas reações apoiadoras [$F(1,31)=4,44$; $p=0,04$]. A cada desvio padrão a mais nas crenças no valor da raiva, verificou-se um aumento de 0,35 desvios padrão nas reações apoiadoras ($\beta=0,35$; $t=2,10$; $p=0,04$).

Tabela 15.

Análise de Regressão Linear Simples (Enter) das Crenças no Valor da Raiva sobre os Escores de Reações Apoiadoras

Variável	B	B	R ² ajustado	p (t)
Modelo 1			0,09	
Constante	3,67			0,001
Valor da raiva	0,11	0,35		0,04

Discussão

O Estudo 1 teve como objetivo específico examinar as relações entre as práticas de socialização emocional e as crenças maternas sobre as emoções dos filhos por meio de um delineamento correlacional. A primeira hipótese, que previa que escores de crenças maternas referentes ao valor da raiva estariam correlacionadas positivamente aos escores de práticas apoiadoras, foi corroborada. As análises de regressão confirmaram o valor preditivo das crenças no valor da raiva, que explicou 19% da variância nas reações de incentivo e 9% da variância no agrupamento das reações apoiadoras da expressão das emoções negativas pela criança.

De um modo geral, os pais que acreditam que tanto as emoções positivas quanto as negativas devem ser valorizadas são mais propensos a utilizar reações apoiadoras, além de promoverem um ambiente familiar emocionalmente positivo (Meyer et al., 2014). Entretanto, a literatura dá uma ênfase nas crenças referentes ao valor das emoções negativas, entre elas a raiva. Para a validação e desenvolvimento do PBACE, Halberstadt et al. (2013) encontraram os mesmos resultados do presente estudo. Pais que valorizavam e aceitavam a raiva das crianças eram mais apoiadores da expressão das emoções negativas dos filhos. Na investigação realizada por Lozada et al. (2016), os pais que acreditavam no valor das emoções negativas conseguiram ficar mais engajados na ação de encorajar os filhos a expressarem-nas, além de se esforçarem mais para entender e ajudar as crianças no processo de regulação emocional. Tal achado também foi obtido na pesquisa realizada por Wong et al. (2008). Os pais com o mesmo perfil relataram mais práticas de incentivo da expressividade emocional. Porém, as mães além de aceitaram mais esse conjunto de emoções, relataram utilizar mais reações apoiadoras do que os pais.

Entretanto, as investigações realizadas por Parker et al. (2012) e por Stelter e Halberstadt (2011) revelaram que os pais acreditam que a expressão desse tipo de emoções deve ser controlada pelos filhos, ou seja, a criança deve expressar a emoção de um modo que seja socialmente apropriado e tolerável. Embora a atual pesquisa não tenha investigado esse aspecto, esta é uma importante nuance da expressão de emoções negativas dos filhos, que pode repercutir nas práticas de socialização emocional.

A valorização das emoções negativas das crianças pelos pais pode estar associada também a uma maior aceitação por parte dos pais das suas próprias emoções (Halberstadt et al., 2013; Parker et al., 2012). Por exemplo, na investigação de Halberstadt et al. (2013), verificou-se que os pais com crenças no valor da raiva são mais expressivos em relação

às emoções negativas. Desse modo, as crenças intermediárias que envolvem a valorização da expressão da raiva do filho podem repercutir na percepção da mãe diante da situação, levando-a a utilizar reações apoiadoras da emoção negativa da criança, além de auxiliar a mãe a conseguir expressar mais suas emoções negativas na presença do filho. Tal tipo de crença pode ser então considerada funcional ao contribuir para um ajustamento materno com consequências adaptativas. Desse modo, é reforçada a concepção de que o comportamento pressupõe uma crença subjacente a ele (Neufeld, Godoi, Rebessi, Maehara, & Mendes, 2018). Consequentemente, as mães participantes deste estudo podem ter desenvolvido o estilo parental de treino emocional (Gottman et al., 1996) ao perceberem a raiva dos filhos como valiosa e por essa razão ter maior tendência a se engajar em práticas apoiadoras. Além disso, elas podem ter maior consciência e expressividade em relação às suas próprias emoções.

Ademais, a pesquisa vigente somente avaliou as crenças sobre a valorização da expressividade de uma única emoção pela criança, a raiva. Desse modo, esse grupo de crenças pode ser considerado como um indicador essencial das práticas maternas apoiadoras da socialização emocional em relação às demais emoções negativas da criança. Contudo, as investigações focalizam a socialização das emoções negativas sem diferenciar emoções específicas. É consensual na literatura o pressuposto de que as reações das mães às emoções dos filhos sofrem influências das características situacionais, entre elas o tipo de emoção experienciada pela criança (Eisenberg et al., 1998). Algumas pesquisas indicam que os pais socializam de modo distinto as diferentes emoções negativas (Halberstadt et al., 2013; Raval, Daga, Raval, & Panchal, 2016) e, por isso, é necessário investigar crenças associadas a essas diferenças em pesquisas futuras.

De acordo com a segunda hipótese do atual estudo, quanto maiores os escores de crenças maternas acerca da manipulação das emoções por parte da criança, do custo da positividade e da autonomia e capacidade da criança de aprender e administrar suas emoções, maiores seriam os escores de práticas não apoiadoras da expressividade emocional dos filhos. Os resultados revelaram o valor preditivo das crenças sobre o custo da positividade, que explicaram 20% da variância dos escores das reações punitivas, 9% das reações que minimizam, 8% das reações de ignorar e 18% das reações não apoiadoras da expressividade das emoções negativas das crianças. Portanto, a segunda hipótese do presente estudo foi confirmada parcialmente.

Halberstadt et al. (2013) verificaram na sua investigação que pais portadores de crenças sobre o custo da positividade dos filhos não só relataram maior uso das reações

não apoiadoras da expressividade das emoções negativas das crianças, como também encontraram uma correlação negativa desse tipo de crença com a validação das emoções positivas. Além disso, pais que percebem aspectos negativos nesse conjunto de emoções relataram expressar menos suas emoções positivas na presença dos filhos. Esses resultados também podem ser relacionados à noção de que alguns pais consideram as emoções das crianças perigosas e problemáticas (Castro et al., 2015; Lozada et al., 2016; Parker et al., 2012). Comumente, pais com esse tipo de crença consideram as emoções disruptivas e que por isso devem ser evitadas (Castro et al., 2015). Além disso, eles têm maior probabilidade de esconder ou mascarar suas próprias emoções, de ser menos expressivos emocionalmente e têm menor probabilidade de conversar com os filhos sobre as emoções (Dunsmore et al., 2009; Garrett-Peters et al., 2017; Halberstadt et al., 2008). No estudo realizado por Parker et al. (2012) foi verificado que pais com este perfil utilizam reações de minimizar e de ignorar a expressividade emocional das crianças com maior frequência do que os pais que acreditam no valor positivo das emoções.

A relação entre a crença sobre o custo da positividade e as práticas não apoiadoras também pode ser explicada pela intensidade ou potência da expressão emocional dos filhos. Essa perspectiva foi endossada pelos resultados do estudo de Lozada et al. (2016), que mostrou que as crenças parentais relacionadas ao perigo e aos problemas das emoções dos filhos estavam relacionadas às reações não apoiadoras como uma tentativa de regular as crianças ao perceberem que elas experienciavam suas emoções de modo intenso ou recorrente. É possível que crenças semelhantes justifiquem o achado do presente estudo acerca do impacto do custo da positividade nas práticas não apoiadoras, pois todos os itens da subescala utilizada para avaliar o custo da positividade descrevem uma intensidade alta das emoções positivas (ex.: “quando as crianças sentem muita felicidade, elas podem não se concentrar nas suas atividades e tarefas”; ou “as crianças que sentem emoções fortes são mais propensas a encarar muitos problemas na vida”). Assim, quando as emoções positivas são sentidas de modo intenso ou quando são frequentes na vida das crianças, os pais tendem a acreditar que os filhos ficarão fora de controle ou vulneráveis ao sofrimento (Garrett-Peters et al., 2017).

Portanto, as crenças sobre o custo da positividade ao explicarem as reações não apoiadoras das emoções negativas dos filhos podem ser avaliadas como disfuncionais ao estarem associadas a um desajustamento materno com consequências desadaptativas, englobando os comportamentos de punir, ignorar e minimizar a expressividade emocional da criança. Além disso, conforme já explicitado, dados revelam que esses pais tendem a

expressar menos suas emoções na presença dos filhos (Dunsmore et al., 2009; Garrett-Peters et al., 2017; Halberstadt et al., 2013, 2008). Desse modo, ao considerar que o modelo cognitivo tem como pressuposto uma retroalimentação entre crenças, emoções e comportamentos (Beck & Haigh, 2014; Knapp & Beck, 2008), as reações não apoiadoras e a expressividade emocional materna repercutiriam em interpretações enviesadas de novos eventos. Conseqüentemente, padrões disfuncionais de pensamentos, emoções e comportamentos seriam mantidos, reforçando, assim, o sistema de crenças desadaptativo da mãe relacionado à expressão das emoções da criança. Tais conseqüências podem ativar na mãe o desenvolvimento de um estilo parental de desconsideração emocional (Gottman et al., 1996).

Ademais, Halberstadt et al. (2013) diante do achado de que as crenças parentais sobre o custo da positividade estiveram associadas à expressividade das emoções negativas dos pais formularam uma hipótese sobre a origem de tais crenças, sugerindo que elas podem emergir da experiência pessoal com as emoções negativas. Isto posto, ao considerar que as crenças sobre o custo da positividade são crenças intermediárias, presume-se que elas foram desenvolvidas por influência de crenças nucleares. Quando estas são ativadas, resultaria no modo de lidar das mães com suas próprias emoções, além de influenciar no seu estilo de pensamento e no processamento das informações com possíveis erros cognitivos de futuros eventos quando envolvem às emoções expressas pelos filhos. Dessa forma, os resultados referentes às crenças sobre o custo da positividade na corrente pesquisa revelam que elas podem ser um aspecto essencial para se compreender de modo mais específico o que pressupõe uma reação não apoiadora pelas mães, e que futuras investigações podem explorar essa relação de modo mais apurado, principalmente quando se refere aos problemas ocasionados pela intensidade das emoções positivas. A maioria dos estudos existentes concentram-se geralmente na expressividade das emoções negativas das crianças, não avaliando as positivas. Investigações que contrapõem a essa hegemonia ampliam a visão do construto, como os de Ladouceur, Reid, e Montral (2002) e o de Yuen Yi, Gentzler, Ramsey, e Root (2016).

Em resumo, os achados da investigação vigente fortalecem a perspectiva do modelo cognitivo (Beck & Haigh, 2014) e da concepção de filosofia da emoção (Gottman et al., 1996). As crenças avaliadas de certo modo mantêm as crenças centrais ao explicarem as experiências que de outra forma poderiam se contrapor à crença central ativada. Além disso, elas ofertam regras nas situações vivenciadas pelo indivíduo (Kuyken et al., 2010). O modelo cognitivo pressupõe que as cognições mediam o humor,

o comportamento e as reações fisiológicas em resposta ao ambiente (J. S. Beck, 2013), e os argumentos apresentados na discussão das duas hipóteses do estudo exploram mecanismos e processos pelos quais essas relações de mediação podem operar, explicando, portanto, as relações entre crenças maternas sobre as emoções e práticas de socialização emocional.

Considerando a escassez da literatura brasileira acerca da problemática examinada no atual estudo, é importante refletir sobre o impacto de variáveis sociodemográficas nas crenças sobre as emoções e nas práticas de socialização maternas. Os resultados obtidos revelaram o valor preditivo do cuidado materno (quantidade de horas semanais que a mãe passava com a criança de segunda a sexta-feira), que explicou 13% da variância das reações centradas no problema. Tal achado pode indicar a relevância das mães no processo da socialização emocional. Apesar de pouco se conhecer sobre as diferenças entre as práticas de socialização emocional entre mães e outros familiares, principalmente em relação aos pais (Denham et al., 2015), pesquisas realizadas demonstram que as mães relataram maiores escores de respostas apoiadoras à expressividade das emoções negativas dos filhos (Baker, Fenning, & Crnic, 2011) e relataram estar mais engajadas em estratégias relacionados ao estilo parental treinamento emocional quando comparado aos pais (Gottman et al., 1996). Os resultados dão base a formulação de hipóteses sobre a importância dos cuidadores das crianças dedicarem seu tempo para ajudarem as crianças a lidarem melhor com suas emoções e as situações geradoras.

Ademais, foi confirmado na corrente investigação o valor preditivo da escolaridade materna juntamente com o número de residentes sobre as reações de desconforto (26% da variância explicada) e o agrupamento das reações não apoiadoras das emoções das crianças (18% da variância explicada). A média da escolaridade em anos das mães participantes equivale ao ensino médio completo. Sabe-se que a escolaridade dos pais é um fator importante para compreensão da parentalidade (Alvarenga, Oliveira, & Lins, 2018). Pais com uma maior escolaridade têm maior probabilidade de serem melhor remunerados e ocuparem cargos de trabalho mais qualificados, possibilitando maior acesso da família aos diversos recursos, como serviços de saúde de qualidade, alimentação mais nutritiva, melhor sistema de educação e atividades de lazer e culturais. Por outro lado, diante da perspectiva de pais que possuem baixa escolaridade é uma tendência da família apresentar maiores índices de vulnerabilidade socioeconômica que influenciariam negativamente o ambiente familiar, como, por exemplo, o uso de práticas que pouco fortalecem o desenvolvimento da criança

(Alvarenga et al., 2018). Desse modo, o resultado obtido reforça a compreensão de que mães com baixa escolaridade tendem a reagir de forma menos apoiadora diante da expressão das emoções negativas dos filhos.

Quanto ao número de residentes, a análise de regressão confirmou o valor preditivo dessa variável juntamente com a escolaridade da mãe sobre as reações de desconforto (26% da variância explicada) e o agrupamento das reações não apoiadoras das emoções das crianças (18% da variância explicada). O número de moradores no domicílio, por sua vez, tende a correlacionar-se à existência de familiares para além do núcleo e ao quantitativo de filhos e estudos brasileiros mostram uma correlação negativa entre número de filhos na família ou de moradores na residência e a qualidade das relações entre pais e filhos e cuidadores parentais (Alvarenga et al., 2018). Essa perspectiva está em consonância com os achados do presente estudo. A coabitação em espaços físicos pequenos somados às dificuldades econômicas que podem caracterizar esse modo de vida podem ter repercussões negativas para a qualidade do cuidado das mães, gerando um maior uso de reações não apoiadoras da expressividade das emoções negativas das crianças.

No presente estudo, algumas considerações devem ser realizadas sobre a composição da amostra. A maioria das mães participantes declarou que sua cor e a de seus filhos era preta ou parda. Embora não se tenha realizado comparações entre grupos distintos por cor, os achados revelaram que a maior parte das mães relataram utilizar menos as reações de incentivo e mais as reações punitivas. Essa é uma direção que se aproxima moderadamente de investigações que tem como foco o impacto da etnia sobre o processo da socialização emocional. Mães afroamericanas encorajaram menos a expressividade emocional e utilizaram mais as estratégias não apoiadoras em comparação às mães americanas-europeias devido à crença de que a expressão das emoções negativas pode ser inapropriada ou perigosa, principalmente com relação à raiva. Realizar com eficácia a autorregulação dessa emoção pode proteger as crianças de possíveis discriminações raciais ou eventos estressores (Nelson et al., 2012). Esse aspecto pode ser melhor pesquisado em estudos futuros que abordem possíveis peculiaridades da socialização emocional em famílias negras e inter-raciais no contexto brasileiro, considerando aspectos da socialização racial, além de realizar comparações entre as crenças e as práticas de socialização em grupos de cor/etnia distintos.

Outra característica sociodemográfica que merece destaque foi o maior quantitativo de mães que tinham filhos do sexo feminino. É consensual a noção de que

os pais socializam as emoções dos filhos do sexo feminino e masculino de modo diferentes a partir da cultura em que estão inseridos (Root & Denham, 2010). Investigar questões de gênero, além dos fatores socioculturais podem resultar em contribuições importantes para a relação entre crenças e práticas parentais de socialização emocional, pois sabe-se que aspectos culturais influenciam o surgimento e a manutenção de crenças, bem como repercutem nas respostas emocionais, comportamentais e fisiológicas do indivíduo (Wright, Sudak, Turkington, & Thase, 2012).

Todavia, aspectos dos dois instrumentos eleitos no presente estudo precisam ser melhor examinados. Foram encontrados valores abaixo do aceitável com relação ao alfa de *Cronbach*, mais especificamente no instrumento utilizado para avaliar as crenças maternas sobre as emoções. Entre as quatro subescalas utilizadas para análise, somente duas tiveram níveis completamente satisfatórios. As duas restantes tiveram o coeficiente alfa de *Cronbach* marginalmente aceitáveis. Tal questão pode indicar que as subescalas do PBACE não medem o mesmo construto. Ademais, é importante que sejam considerados aspectos do instrumento utilizado para a avaliar as práticas maternas de socialização emocional, a CCNES. Entre as reações da expressividade das emoções negativas das crianças, os maiores escores foram das reações apoiadoras. Dado este semelhante ao do estudo realizado por Lins (2018). A autora apontou para o fato de que esse grupo de reações podem ser compreendidas pelas mães como comportamentos aceitáveis socialmente, levando a uma maior concordância ao responder sobre as situações hipotéticas. Ademais, sobre as circunstâncias apresentadas no instrumento, Lins (2018) acredita na possibilidade das reações envolvidas não representarem totalmente o que as mães realizariam em conjunturas similares e expõe a hipótese de que a representação pode não existir por falta de identificação devido não terem vivenciadas situações análogas. Portanto, é necessário que em estudos futuros diferentes contextos em que as mães podem utilizar as reações apoiadoras e não apoiadoras sejam melhor examinados, bem como o uso de outros instrumentos que avaliam as práticas de socialização emocional.

Outro elemento limitador na vigente investigação foi o tamanho pequeno da amostra, que pode gerar resultados não confiáveis e difícil generalização para a população. Ademais, talvez fosse importante para maior compreensão do papel das crenças maternas sobre as emoções nas práticas de socialização emocional dos filhos, a realização de investigações sobre a expressividade emocional das mães na presença dos filhos. Outro aspecto que pode ser melhor estudado é acerca da relação entre as duas

variáveis principais do estudo e os resultados comportamentais e emocionais nas crianças, além das reações das mães diante da expressão das emoções positivas dos filhos. Quanto ao método, utilizar delineamentos que envolvam a avaliação dos mecanismos associados à influência das crenças sobre o comportamento parental parecem ser promissores. Por exemplo, pais que acreditam na valorização e aceitam a expressividade da raiva dos filhos podem ter um processamento de informações mais aguçado para tal emoção ou podem ter maior tolerância a eventos estressantes.

Em síntese, os resultados do Estudo 1 revelaram que crenças maternas no valor da raiva predizem o uso de reações apoiadoras da expressão das emoções negativas pelas crianças, enquanto que as crenças sobre o custo da positividade predizem as reações não apoiadoras. Os achados apontam para a possibilidade de dois estilos de socialização emocional (Gottman et al., 1996), mães que ao perceberem as emoções dos filhos como valiosas utilizam mais práticas relacionadas ao treino emocional e mães que ao conceberem como perigosas e problemáticas se engajam em práticas associadas ao desconsideração emocional. Compreender quais tipos de crenças maternas estão relacionadas às variações das reações da expressividade das emoções pelas crianças é relevante para o desenvolvimento de novas investigações, principalmente aquelas que envolvem intervenções parentais.

Estudo 2: Efeitos de uma intervenção com foco nas práticas maternas de socialização emocional sobre as crenças acerca das emoções dos filhos

Método

Delineamento.

Para realização do presente estudo quase experimental, foi utilizado o delineamento pré-teste/pós-teste com grupo-controle não equivalente (Campbell & Stanley, 1963) para a avaliação dos efeitos da intervenção direcionada à socialização emocional sobre os escores das crenças maternas acerca das emoções das crianças. A partir da amostra do Estudo 1, foram formados dois grupos: intervenção e comparação (grupo-controle não equivalente). O grupo intervenção foi composto pelas mães que tiveram interesse e disponibilidade em participar do programa de intervenção, diferentemente das mães que compuseram o grupo comparação.

Participantes.

Participaram deste estudo, 12 mães de crianças com 6 e 7 anos de idade. O grupo intervenção foi composto por seis mães com idades entre 27 e 40 anos ($M=34,50$; $DP=4,59$), sendo que 66,70% ($n=4$) se autodeclararam preta e 33,30% ($n=2$) parda. Quanto ao período de escolaridade, a média foi de 11,67 anos ($DP=1,50$). Em relação à ocupação, 50% ($n=3$) das mães exerciam atividade remunerada, 33,30% ($n=2$) não obtinham nenhuma remuneração por meio de qualquer atividade e 16,70% ($n=1$) encontrava-se afastada do seu exercício profissional licenciada pela seguridade social. Do total da amostra, 50% ($n=3$) das participantes relataram possuir problemas de saúde. Entre estas, estavam hipertensão arterial, dores crônicas e alergia. 33,30% ($n=3$) relataram no momento da coleta que estavam fazendo uso de algum tipo de medicamento.

Entre as participantes, 50% ($n=3$) das mães indicaram que estavam ou já passaram por acompanhamento psicológico e/ou psiquiátrico. Das seis mães, 66,70% ($n=4$) residiam com o pai da criança com tempo médio de coabitação 17,50 anos ($DP=3,69$), sendo que 16,70% ($n=1$) dos genitores haviam falecido. Os pais tinham idade entre 35 e 42 anos [$M=38,80$ ($DP=2,77$)]. Quanto ao período de escolaridade, a média foi de 11,80 anos ($DP=2,77$). Em relação à ocupação, 66,70% ($n=4$) dos pais exerciam atividade

remunerada e 16,70% ($n=1$) não obtinham nenhuma remuneração por meio de qualquer atividade.

Segundo o relato das participantes, os filhos eram de ambos os sexos [83,30% feminino ($n=5$) e 16,70% masculino ($n=1$)] com idade de seis e sete anos [$M=6,50$ ($DP=0,54$)] ou 83 a média em meses ($DP=8,27$), cursando o 1º (33,30%, $n=2$) e 2º ano (66,70%, $n=4$) do Ensino Fundamental. Quanto à etnia/raça, as mães declararam que 50% ($n=3$) das crianças são pardas, 16,70% ($n=1$) preta, 16,70% ($n=1$) brancas e 16,70% ($n=1$) amarelas. Nenhuma das participantes relataram que o filho possuía qualquer tipo de problemas de saúde.

Segundo o relato das mães, em média, o número de habitantes no domicílio juntamente com a criança foi de 4,17 pessoas ($DP = 0,75$), sendo que em 33,30% ($n=2$) dos casos a criança morava somente com a mãe e o pai e 33,30% ($n=2$) residiam com a mãe, pai e irmão(s). Entre os casos restantes, 33,40% ($n=2$) habitavam com a mãe e outros familiares, incluindo avó, avô ou tio(a)(s). Ademais, a média do período que a mãe permanecia com a criança durante a semana (de segunda a sexta-feira) foi de 33,83 horas ($DP=13,93$), enquanto que aos finais de semana a média foi de 26,67 horas ($DP=1,96$).

A renda média das famílias foi de R\$ 2.666,66 ($DP=1.471,96$; $Md=2.500,00$). Com relação ao número de irmãos, a média foi de 0,33 ($DP=0,51$), sendo que somente 33,30% ($n=2$) tinham um irmã(o). Finalmente, as participantes foram indagadas acerca da pessoa que cuidava do(a) seu(a) filho(a) por mais tempo. 66,70% ($n=4$) das mães afirmaram que elas mesmas eram a principal cuidadora, 16,70% ($n=1$) o pai e 16,70% ($n=1$) a babá era quem mais cuidava da criança.

Em contrapartida, o grupo comparação foi composto por seis mães com idades entre 24 e 39 anos ($M=34,83$; $DP=5,63$), sendo que 83,30% ($n=5$) se autodeclararam preta e 16,70% ($n=1$) parda. Quanto ao período de escolaridade, a média foi de 13 anos ($DP=2,75$). Em relação à ocupação, 66,7% ($n=4$) das mães exerciam atividade remunerada e 33,30% ($n=2$) não obtinham nenhuma remuneração por meio de qualquer atividade. Do total da amostra, 16,70% ($n=1$) das participantes relataram possuir problemas de saúde, mais especificamente hipertensão arterial com uso de medicamento.

Entre as participantes, 50% ($n=3$) das mães relataram que estavam ou já passaram por acompanhamento psicológico e/ou psiquiátrico. Das seis mães, 50% ($n=3$) residiam com o pai da criança com tempo médio de coabitação 9,25 anos ($DP=5,85$). Os pais tinham idade entre 26 e 49 anos [$M=40,67$ ($DP=8,35$)]. Quanto ao período de escolaridade, a média foi de 8 anos ($DP=3,28$). Em relação à ocupação, 66,70% ($n=4$)

dos pais exerciam atividade remunerada e 33,30% ($n=2$) não obtinham nenhuma remuneração por meio de qualquer atividade.

Segundo o relato das participantes, os filhos eram de ambos os sexos [83,30% feminino ($n=5$) e 16,70% masculino ($n=1$)] com idade de seis e sete anos [$M=6,33$ ($DP=0,51$)] ou 83,83 a média em meses ($DP=3,81$), cursando o 1º (50%, $n=3$) e 2º ano (50%, $n=3$) do Ensino Fundamental. Quanto à etnia/raça, as mães declararam que 66,70% ($n=4$) das crianças são pretas, 16,70% ($n=1$) parda e 16,70% ($n=1$) brancas. Nenhuma das participantes relataram que o filho possuía qualquer tipo de problemas de saúde.

Segundo o relato das mães, em média, o número de habitantes no domicílio juntamente com a criança foi de 5,17 pessoas ($DP = 1,47$), sendo que em 33,30% ($n=2$) dos casos, a criança morava com a mãe, pai e irmã(o), 16,7% ($n=1$) das crianças residiam com a mãe e o pai, 16,7% ($n=1$) com a mãe e irmãos e 33,30% ($n=2$) com a mãe e outros familiares, incluindo avó, avô ou tio(a)(s). Ademais, a média de período que a mãe permanecia com a criança durante a semana (de segunda a sexta-feira) 29,50 horas ($DP=14,26$), enquanto que nos finais de semana a média foi de 23,17 horas ($DP=3,97$).

A renda média das famílias foi de R\$ 3.836,16 ($DP=2.923,60$; $Md=3.000,00$). Com relação ao número de irmãos, a média foi de 2,67 ($DP=1,96$). Por fim, as participantes foram indagadas acerca da pessoa que cuidava do(a) seu(a) filho(a) por mais tempo. 66,70% ($n=4$) das mães afirmaram que elas mesmas eram a principal cuidadora, 16,70% ($n=1$) o pai e 16,70% ($n=1$) a avó materna era quem mais cuidava da criança.

Ao se comparar as variáveis sociodemográficas dos dois grupos, não foram encontradas diferenças significativas quanto a: idade da mãe ($p=0,68$), etnia/raça da mãe ($p=0,50$), escolaridade da mãe ($p=0,34$), ocupação da mãe ($p=0,56$), idade do pai ($p=0,40$), escolaridade do pai ($p=0,07$), ocupação do pai ($p=0,51$), idade da criança em meses ($p=0,62$), idade da criança em anos ($p=0,57$), sexo da criança ($p=1,00$) e raça/etnia da criança ($p=0,28$), quantidade de horas que a mãe passa com a criança durante a semana ($p=0,50$), coabitação parental ($p=0,34$), número de moradores da residência com a criança ($p=0,16$) e renda familiar ($p=0,46$). Foi encontrada diferença significativa: tempo de coabitação entre a mãe e o pai da criança ($p=0,059$), tendo o grupo intervenção a maior média ($M=17,50$ anos, $DP=3,69$) e número total de irmãos ($p=0,029$), tendo o grupo comparação a maior média ($M=2,67$, $DP=1,96$.) A Tabela 16 apresenta as características sociodemográficas da amostra.

Tabela 16.

Características sociodemográficas das participantes do Grupo Intervenção e Grupo Comparação

Variáveis	Grupo	
	Intervenção (n=6)	Comparação (n=6)
Idade da mãe (em anos)	$M=34,50$ (DP=4,59)	$M=34,83$ (DP=5,63)
	$U=15,50 / p=0,68$	
Etnia/Raça da mãe		
Preta	4(66,70%)	5(83,30%)
Parda	2(33,30%)	1(16,70%)
	$p=0,50$	
Escolaridade da mãe (em anos)	$M=11,67$ (DP=1,50)	$M=13$ (DP=2,75)
	$U=12,50 / p=0,34$	
Ocupação da mãe		
Trabalha fora	3(50%)	4(66,70%)
Não trabalha fora	2(33,30%)	2(33,30%)
Afastada pelo INSS	1(16,70%)	
	$p=0,56$	
Idade do pai (em anos)	$M=38,80$ (DP=2,77)	$M=40,67$ (DP=8,35)
	$U=10,50 / p=0,40$	
Escolaridade do pai (em anos)	$M=11,80$ (DP=2,77)	$M=8$ (DP=3,28)
	$U=5,50 / p=0,07$	
Ocupação do pai		
Trabalha fora	4(66,70%)	4(66,70%)
Não trabalha fora	1(16,70%)	2(33,30%)
Não se aplica ^a	1(16,70%)	
	$p=0,51$	
Coabitação da mãe com o pai		
Sim	4(66,70%)	3(50%)
Não	1(16,70%)	3(50%)
Não se aplica ^a	1(16,70%)	
	$p=0,34$	
Número de moradores na residência com a criança	$M=4,17$ (DP = 0,75)	$M=5,17$ (DP = 1,47)
	$U=10,00 / p=0,16$	
Renda familiar (em reais)	$M=2.666,66$ (DP=1.471,96)	$M=3.836,16$ (DP=2.923,60)
	$U=13,50 / p=0,46$	
Sexo da criança		
Feminino	5(83,30%)	5(83,30%)
Masculino	1(16,70%)	1(16,70%)
	$p=1,00$	
Idade da criança em meses	$M=83$ (DP=8,27)	$M=83,83$ (DP=3,81)
	$U=15,00 / p=0,62$	
Etnia/Raça da criança		
Preta	1(16,70%)	4(66,70%)
Parda	3(50%)	1(16,70%)
Branca	1(16,70%)	1(16,70%)
Amarela	1(16,70%)	
	$p=0,28$	

^a Pai que já faleceu

Procedimento de coleta de dados.

Os procedimentos do Estudo 2 foram divididos em três fases: pré-teste, intervenção e pós-teste. A avaliação do pré-teste correspondeu à coleta de dados do Estudo 1 em duas escolas particulares da cidade de Salvador/BA, sendo aplicados a ficha de dados sociodemográficos, a CCNES (Lins et al., 2017) e o PBACE (Halberstadt et al., 2013). Após a finalização, as 33 mães foram novamente contatadas e informadas a respeito do programa de intervenção e convidadas a participar do Estudo 2, independentemente dos escores obtidos no Estudo 1. 12 mães concordaram em participar e iniciaram as sessões, formando o grupo intervenção. O critério para inclusão das participantes foi de não apresentarem mais de duas faltas nas sessões. Aquelas que se ausentaram mais vezes foram excluídas. No total, seis mães finalizaram o programa e compuseram o grupo intervenção. O programa teve duração de um mês aproximadamente, com cerca de duas reuniões semanais com total de 2 horas cada. As reuniões foram grupais e realizadas nas escolas participantes. O horário das reuniões foi estabelecido de acordo com a disponibilidade das instituições de ensino e do grupo de mães. No último dia de sessão, as participantes da intervenção responderam individualmente a Avaliação da Satisfação com o Programa de Intervenção. Após três meses da finalização do programa, foi realizado o pós-teste com aplicação da CCNES e do PBACE com o grupo intervenção e o comparação. Para a composição do grupo comparação, as participantes foram convidadas após o programa de intervenção e da equiparação com as mães do grupo intervenção a partir das variáveis sexo e idade da criança. Porém, não foi possível uma equiparação total, como pode ser constatado na Tabela 17. Todas as mães dos dois grupos assinaram o TCLE (Apêndice E) para participação no Estudo 2. Salienta-se que a coleta do pré-teste e a intervenção foram realizadas pelo autor da presente dissertação e por uma outra mestranda, cada um em uma instituição de ensino diferente. No pós-teste, os pesquisadores trocaram o estabelecimento educacional, garantindo que nessa última fase os dados coletados fossem por pessoas diferentes de quem aplicou a intervenção. Para o programa de intervenção, apesar de ambos pesquisadores não tivessem formação específica anterior para o trabalho de grupos, os dois passaram por um treinamento e tiveram supervisões semanais.

Tabela 17.

Emparelhamento Caso-a-Caso entre o Grupo Intervenção e o Comparação de Acordo com as Variáveis Sexo e Idade das Crianças

		Sexo	Idade (em anos)
Dupla 1 (caso 1 e 2)	Intervenção	Feminino	7
	Comparação	Feminino	7
Dupla 2 (caso 3 e 4)	Intervenção	Feminino	6
	Comparação	Feminino	6
Dupla 3 (caso 5 e 6)	Intervenção	Feminino	6
	Comparação	Feminino	6
Dupla 4 (caso 7 e 8)	Intervenção	Feminino	6
	Comparação	Feminino	6
Dupla 5 (caso 9 e 10)	Intervenção	Masculino	7
	Comparação	Masculino	6
Dupla 6 (caso 11 e 12)	Intervenção	Feminino	7
	Comparação	Feminino	7

Instrumentos.

A Escala de Reações Parentais às Emoções Negativas dos Filhos (CCNES).

Descrição no Estudo 1.

Questionário de Crenças Parentais sobre as Emoções das Crianças (PBACE).

Descrição no Estudo 1.

Avaliação da Satisfação com o Programa de Intervenção. Na última sessão do programa de intervenção, as mães do grupo intervenção foram convidadas a responder a um questionário a respeito da satisfação com o programa. As mães informaram acerca da utilidade das temáticas abordadas nas sessões, bem como a respeito das percepções sobre o relacionamento com o filho, nível de dificuldade para a aplicação das estratégias apresentadas para manejar as emoções das crianças, a satisfação geral com o programa e a clareza na apresentação dos conteúdos e das informações fornecidas (Apêndice F).

Vivendo Emoções.

O Vivendo Emoções¹ é um programa de intervenção desenvolvido por Lins (2018), baseado nos princípios da Análise do Comportamento e no programa australiano *Tuning in to Kids™* (TIK) (Havighurst & Harley, 2007/2010). O TIK foi desenvolvido para melhorar as relações entre pais e filhos por meio do manejo das emoções das crianças. É composto por seis sessões para amostras não clínicas e tem como público alvo grupos de pais. Para amostras clínicas, é recomendada a realização de oito sessões, sendo este o quantitativo utilizado no PPSE. No Vivendo Emoções foi mantida a quantia de oito encontros por se supor resultados mais eficazes. Entretanto, foram realizadas adaptações de algumas atividades e inclusões de outras em relação ao PPSE. As primeiras sessões do Vivendo Emoções buscaram desenvolver habilidades maternas para o reconhecimento, a descrição e a consciência das próprias emoções, assim como os desafios envolvidas na maternidade. Diferentemente do PPSE, foi realizada em um dos encontros uma psicoeducação, envolvendo a identificação, classificação e funções das emoções. Posteriormente, foram enfatizadas as práticas de socialização emocional diante das emoções negativas dos filhos, como o medo/preocupações, a raiva, a tristeza, assim como a consolidação do ensino e treino de práticas de socialização emocional que apoiam a expressão emocional dos filhos e que contribuem para o desenvolvimento da competência emocional.

Atividades e dinâmicas do Vivendo Emoções ocorreram em todas as sessões. Por exemplo, todas as sessões são iniciadas com uma dinâmica para estabelecer o vínculo entre os membros do grupo e facilitar as discussões subsequentes. Ademais, a partir da segunda sessão, uma das atividades iniciais do programa envolveu a revisão e discussão das tarefas que foram realizadas pelas mães durante a semana anterior. Adicionalmente, em todos os encontros, de preferência no meio da sessão, foi feito um intervalo de 10 minutos para descanso e lanche. Por fim, outro procedimento que foi repetido a cada sessão, com exceção da última, foram as instruções para as atividades que deveriam ser realizadas pelas mães antes do encontro seguinte. Além dessas atividades, a cada encontro ocorreram dinâmicas e tarefas especificamente programadas para desenvolver com os pais habilidades relacionadas ao tema que será focalizado na sessão (Lins, 2018). De

¹ O programa Vivendo Emoções foi originalmente denominado Práticas de Socialização Emocional – PPSE. Esta foi a denominação utilizada na tese de doutorado que apresentou o programa e avaliou seus efeitos (Lins, 2018).

modo distinto do PPSE, algumas atividades foram aperfeiçoadas em vista de melhor aprendizagem das mães e ao final do programa as mães receberam um folder com informações sobre as estratégias apoiadoras da expressividade emocional das crianças, bem como sugestões de leituras. A Tabela 18 apresenta o tema e os objetivos de cada sessão da intervenção.

Tabela 18.
Temas e Objetivos das Sessões do Programa Vivendo Emoções

Sessões	Tema	Objetivos
1	Apresentação do programa, do grupo e estabelecimento de regras	Apresentar o grupo e o programa e realizar contrato terapêutico Psicoeducar sobre as emoções
2	As emoções de ser mãe	Ensinar os filhos a reconhecer e denominar suas emoções Propiciar a expressão dos aspectos desafiadores relacionados à maternidade Desenvolver maior consciência sobre as próprias emoções Identificar reações maternas relacionadas às diferentes emoções Introduzir a análise de eventos antecedentes às emoções
3	Identificação, reconhecimento e validação de emoções negativas	Ensinar técnicas de relaxamento Identificar, reconhecer e validar as emoções negativas Diferenciar estratégias apoiadoras e não apoiadoras da expressividade emocional dos filhos Compreender como as próprias mães lidam com as suas emoções
4	Empatia e percepção das emoções dos filhos	Identificar as reações parentais não apoiadoras das emoções negativas dos filhos Desenvolver empatia e percepção das emoções da criança
5	Lidando com medos, preocupações e resolução de problemas	Utilizar reações apoiadoras à expressividade da emoção do medo pela criança Desenvolver estratégias de resolução de problemas
6	Lidando com a tristeza	Identificar e refletir sobre como as mães lidam com a própria tristeza Identificar a expressão de tristeza pelos filhos Desenvolver estratégias que favoreçam a compreensão e o manejo das situações associadas à expressividade da emoção da tristeza pela criança Diferenciar tristeza e depressão
7	Lidando com a raiva	Compreender como as mães lidam com a própria raiva Utilizar estratégias apoiadoras da expressividade da emoção raiva pela criança
8	Fechamento	Revisar estratégias apoiadoras para lidar com as emoções negativas da criança Realizar Avaliação da Satisfação com o Programa de Intervenção

Procedimento de análise de dados.

Para o exame dos efeitos do programa de intervenção sobre as crenças maternas acerca das emoções das crianças serão utilizados testes estatísticos não-paramétricos de comparação entre grupos. Para avaliar diferenças no pós-teste entre os dois grupos será utilizado o teste de *Mann-Whitney*, e para avaliar mudanças do pré-teste para o pós-teste em cada um dos grupos será utilizado o teste de *Wilcoxon*.

Considerações éticas.

O projeto desta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da UFBA (CEP/IPS-UFBA), conforme CAAE n.º 11352018.7.0000.5686 e Parecer n.º 3.323.584 e esteve, portanto, em conformidade com as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, nos termos da Resolução n.º 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Na presente pesquisa, avaliou-se como fator de risco um possível desconforto que possa ter sido sentido pelas mães ao relatar ou responder sobre os filhos e a forma como costumam lidar com eles, assim como sobre suas emoções. As participantes podem também ter lembrado situações vivenciadas que tenham sido difíceis de lidar. Para a diminuição dos tais risco, informações foram dadas sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, a garantia de esclarecimentos antes e durante a aplicação dos instrumentos, a liberdade da participante em recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalidade alguma e sem prejuízo e a garantia do sigilo, assegurando a privacidade das participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Também como forma de minimização dos potenciais riscos, foi informado a cada participante que ela poderia relatar apenas o que considerasse conveniente, podendo não preencher todas as informações solicitadas. Ademais, as participantes que manifestaram interesse ou necessidade, foi garantido o atendimento psicológico especializado em instituições com serviços gratuitos ou com baixo custo. Além dos serviços que oferecem atendimento psicológico na cidade de Salvador, o grupo de pesquisa, a qual esse estudo está ligado, desenvolve uma atividade de extensão universitária que atende participantes dos projetos a ele vinculados. A demanda atendida é pequena e flutuante, pois depende do número de pós-graduandos aptos para prestar esse serviço. Assim, os casos mais

graves ou aqueles que apresentam demandas mais urgentes são destinados a esse projeto de extensão.

Resultados

Os resultados do presente estudo serão expostos em duas subseções. Primeiramente, serão apresentados os achados referentes às mudanças nos escores das crenças sobre as emoções das crianças do pré-teste para o pós-teste nos grupos intervenção e comparação e às diferenças nos escores da mesma variável entre os dois grupos no pós-teste. Por fim, na segunda subseção serão apresentados os resultados da análise das respostas maternas à Avaliação da Satisfação com o Programa de Intervenção.

Efeitos da intervenção nas crenças sobre as emoções das crianças.

Utilizou-se o teste de Wilcoxon para avaliar as diferenças nos escores das crenças maternas sobre as emoções das crianças e as práticas de socialização emocional dos grupos intervenção e comparação no pré e no pós-teste. A Tabela 19 apresenta as médias, os desvios-padrão e as medianas dos escores das crenças sobre as emoções das crianças dos grupos intervenção e comparação no pré e no pós-teste, bem como o valor de Z e p para o teste de Wilcoxon. No grupo intervenção foi identificada uma diferença significativa entre os dois períodos avaliados subescala de crenças no valor da raiva ($Z=-2,20$; $p<0,05$). No pré-teste, os escores desse tipo de crenças tiveram média de 3,44 ($DP=1,28$, $Md=2,99$) com aumento para média de 4,11 ($DP=1,15$, $Md=4,33$) no pós-teste. As análises dos dados do grupo comparação não revelaram nenhuma diferença significativa nas crenças examinadas do pré-teste para o pós-teste.

Tabela 19.

Teste de Wilcoxon com os Valores Pré e Pós-Teste do Grupo Intervenção e do Grupo Comparação para as Crenças Maternas sobre as Emoções das Crianças

	Pré-teste <i>M(DP)</i>	Pré-teste <i>(Md)</i>	Pós-teste <i>M(DP)</i>	Pós-teste <i>(Md)</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Grupo Intervenção						
Custo da Positividade	3,91(1,12)	3,75	4,41(0,66)	4,37	-1,26	0,20
Valor da Raiva	3,44(1,28)	2,99	4,11(1,15)	4,33	-2,20	0,02
Manipulação	4,79(0,94)	4,62	4,45(1,16)	4,62	-1,38	0,16
Autonomia	2,59(0,96)	2,57	2,92(0,63)	2,71	-0,73	0,46
Grupo Comparação						
Custo da Positividade	3,79(1,24)	3,62	3,75(1,45)	3,62	-0,13	0,89
Valor da Raiva	2,74(0,82)	2,74	3,05(1,16)	3,33	-0,31	0,75
Manipulação	3,95(0,88)	3,75	3,95(0,94)	3,75	0,00	1,00
Autonomia	2,01(0,31)	1,99	2,23(0,75)	2,07	-0,94	0,34

Os escores das crenças maternas sobre as emoções das crianças nos grupos intervenção e comparação na fase de pós-teste foram examinados com o teste de Mann-Whitney para verificar eventuais diferenças. A Tabela 21 apresenta médias, medianas e desvios-padrão dos escores das subescalas das crenças acerca das emoções do grupo intervenção e do grupo comparação e os valores de *U* e *p* para o teste de Mann-Whitney. A comparação dos escores no pós-teste entre os grupos revela ausência de diferenças significativas entre os grupos em todas as crenças examinadas.

Tabela 20.

Teste Mann-Whitney entre os Grupos Intervenção e Comparação para Crenças Maternas sobre as Emoções das Crianças para o Pós-Teste

Crenças	<i>Grupos</i>				<i>U</i>	<i>p</i>
	<i>Intervenção (n=6)</i>		<i>Comparação (n=6)</i>			
	<i>M(DP)</i>	<i>Md</i>	<i>M(DP)</i>	<i>Md</i>		
Custo da Positividade	4,41(0,66)	4,37	3,75(1,45)	3,62	12,00	0,33
Valor da Raiva	4,11(1,15)	4,33	3,05(1,16)	3,33	9,50	0,17
Manipulação	4,45(1,16)	4,62	3,95(0,94)	3,75	14,00	0,51
Autonomia	2,92(0,63)	2,71	2,23(0,75)	2,07	8,50	0,12

Avaliação da Satisfação com o Programa de Intervenção.

As mães do grupo intervenção quando questionadas sobre a utilidade das informações que receberam ao longo das sessões, cinco das seis participantes responderam que as informações foram muito úteis e uma respondeu que foram úteis. Entre os comentários, elas relataram que no decorrer do programa conseguiram manejar as situações que envolviam as emoções dos filhos de modo mais adequado. Com relação à percepção de mudanças na forma com que lidavam com as emoções das crianças após o início da intervenção, todas as mães relataram perceber mudanças. Entre as transformações relatadas estavam maior frequência de discussões sobre as emoções, a expressão mais clara das emoções por parte dos filhos e maior empatia das mães diante da expressividade emocional das crianças. No que se refere às mudanças nelas mesmas, todas as participantes confirmaram a percepção de modificações. Entre as respostas, elas indicaram maior consciências das próprias emoções, maior eficácia na regulação emocional e empatia. Uma das participantes referiu ao compartilhamento das estratégias aprendidas no programa com o pai da criança.

No que diz respeito ao grau de dificuldade em utilizar as estratégias aprendidas na intervenção para lidar com as emoções dos filhos, três participantes relataram ser “difícil”, três relataram ser “nem difícil nem fácil” e uma disse ser “fácil”. Entre os obstáculos que dificultaram as mudanças, as mães citaram os hábitos já cristalizados na forma de lidar com as crianças, situações de manejo mais complexo ou delicado e o fato dos filhos não participarem do programa. Além disso, quando indagadas sobre o nível de dificuldade para evitar partir imediatamente para a resolução do problema quando o filho está expressando uma emoção intensa, três mães relataram ser “difícil”, uma participante disse ser “muito difícil”, uma mãe informou ser “nem difícil nem fácil” e uma participante relatou ser “fácil”. A maioria das participantes não fez comentários sobre essa questão, apenas duas mães realizaram. Uma mãe respondeu ser difícil desenvolver empatia e a outra participante relatou ser fácil, pois o seu filho tem facilidade para expressar emoções. No que diz respeito à metodologia e aos conteúdos apresentados ao longo das sessões da intervenção, cinco mães informaram que estavam “muito clara” e uma mãe que estava “clara”. Em relação à satisfação com o programa, cinco das participantes responderam estarem satisfeitas e uma mãe relatou estar muito satisfeita. Desse modo, as mães sugeriram aspectos de melhorias para intervenção, como, por exemplo, uso de material

com as estratégias aprendidas em cada sessão, indicação de leituras, aumento no quantitativo de encontros e inclusão dos pais das crianças nos encontros.

Discussão

O Estudo 2 avaliou os efeitos de um programa de intervenção direcionado à socialização emocional sobre as crenças maternas acerca das emoções das crianças. A primeira hipótese, que previa um aumento da frequência de crenças maternas sobre o valor da raiva e redução das crenças acerca da manipulação das emoções por parte da criança, do custo da positividade e da autonomia emocional da criança no grupo intervenção no pós-teste em comparação à avaliação no pré-teste, foi corroborada parcialmente. As análises revelaram somente o aumento do relato das crenças no valor da raiva no grupo intervenção do pré para o pós-teste. Este achado pode estar relacionado a um dos focos da intervenção, que visou a tornar as mães mais empáticas, desenvolvendo ações de escuta, reconhecimento e validação das emoções negativas dos filhos, e proporcionando, assim, maior conexão emocional entre a díade e maior aceitação da expressão das emoções negativas. Por exemplo, uma das sessões desenvolveu estratégias para lidar com a raiva expressa pela criança, adotando, para isso, a análise da forma como as participantes lidavam com a própria raiva experienciada. Nessa sessão, enfatizou-se a experiência da raiva como um evento naturalmente produzido por circunstâncias de frustração ou agressão, cuja identificação e validação permite, num segundo momento, a busca de estratégias focadas na resolução das circunstâncias eliciadoras da emoção. Desse modo, o resultado indica que, mesmo não tendo o foco específico nas crenças sobre as emoções, o programa foi eficiente para demonstrar às participantes a importância de valorizar a expressão de emoções negativas, como a raiva. Esse tipo de intervenção, por sua vez, pode ter produzido aumento da frequência de autorrelato de crenças no valor da raiva. Por exemplo, um dos itens do instrumento de avaliação de crenças que foi utilizado no presente estudo se refere especificamente a crenças acerca da raiva, afirmando que “é bom para as crianças botar a raiva pra fora” (Halberstadt et al., 2013). Além disso, o programa utilizado mesmo sem utilizar atividades que envolvem de forma direta a modificação de crenças, indicou o alcance em crenças de nível intermediário das participantes, sendo estas de maior complexidade devido à acessibilidade e reestruturação em comparação aos pensamentos automáticos que estão relacionados às situações (J. S. Beck, 2013; Knapp, 2004; Knapp & Beck, 2008).

Havighurst et al. (2010) também verificaram mudanças nas crenças parentais sobre a valorização da expressão das emoções negativas pelas crianças após o TIK. Os pais que passaram pelo programa apresentaram maior frequência de pensamentos

relacionados ao estilo parental de treino emocional, que envolve entre outras crenças, a percepção da expressividade da criança como uma oportunidade de ensino sobre que tipo de estratégia os filhos podem adotar para maior eficácia no manejo de emoções e situações-problemas. Por exemplo, um item do instrumento de avaliação de crenças utilizado, o *Maternal Emotional Style Questionnaire* (MESQ), refere especificamente à crença acerca da raiva, afirmando que essa emoção “(...) vale ser explorada”. Entretanto, nos últimos anos as investigações têm enfatizado a avaliação dos efeitos de programas parentais sobre as práticas de socialização emocional dos pais, os problemas de comportamento e a competência emocional das crianças, deixando de lado suas repercussões em crenças parentais mais específicas sobre as emoções (Duncombe et al., 2016). As pesquisas abordam as crenças de forma ampla, classificando-as somente com relação aos estilos parentais de treino e de desconsideração emocional (Gottman et al., 1996, 1997), sem considerar particularidades do conjunto de crenças dos pais sobre as emoções. Nesse sentido, o achado específico do presente estudo é um passo importante nesta direção.

Por outro lado, o resultado na atual investigação acerca do aumento de crenças associadas ao estilo de treino emocional no grupo intervenção do pré para o pós-teste foi discrepante com os achados de outras pesquisas (Havighurst et al., 2015, 2013; Wilson et al., 2012). É possível que as inconsistências indiquem que as adaptações realizadas para o Vivendo Emoções possam ter sido um fator diferencial para que as participantes ampliassem a valorização da expressividade da raiva nas crianças. Contudo, é provável que estratégias mais específicas sejam necessárias para produzir mudanças significativas nas crenças acerca da manipulação das emoções por parte da criança, do custo da positividade e da autonomia emocional. No presente estudo, a ausência de mudanças em tais crenças vai de encontro aos achados de diversas investigações, que verificaram reduções significativas nas crenças relacionadas ao estilo parental de desconsideração emocional após o TIK (Havighurst et al., 2013; Havighurst et al., 2010; Havighurst et al., 2015; Wilson et al., 2012). A hipótese explicativa é a de que, ao contrário do que ocorre com as crenças no valor da raiva, o programa Vivendo Emoções não aborda nem direta nem indiretamente as crenças sobre a manipulação e autonomia emocional e sobre aspectos negativos das emoções positivas. Assim, esta é uma importante implicação dos achados do presente estudo: intervenções que incluam estratégias para abordar esses tipos específicos de crenças poderão atingir melhores resultados.

É importante lembrar também da importância de incluir outros cuidadores das crianças nas intervenções. Em um estudo recente, Havighurst, Wilson, Harley, e Kehoe (2019) apontam para o fato de que, embora a maioria das pesquisas nesse campo tenham se concentrado nas práticas maternas de socialização emocional, os pais desempenham também um papel importante na formação da competência emocional dos filhos. As autoras realizaram uma adaptação do TIK, o programa *Dads Tuning in Kids*, que tem a finalidade de auxiliar os pais a serem mais apoiadores das emoções expressas pelos filhos e aumentarem a conscientização e a regulação das próprias emoções. Os resultados revelaram que, após a intervenção, os pais passaram a ter maiores frequências de escores das crenças relacionadas ao treino emocional. Desse modo, o foco nas crenças e práticas de socialização emocional de outras pessoas que tenham a função de cuidar da criança, incluindo a figura paterna, avós e professores, por exemplo, também parece ser um aspecto relevante.

Outro aspecto que pode afetar as crenças dos pais sobre as emoções são experiências emocionais dos pais com sua família de origem. Havighurst et al. (2019) incluíram este aspecto em uma adaptação do programa TIK para pais. A origem das crenças intermediárias parentais relacionadas às emoções negativas dos filhos pode emergir da experiência pessoal dos pais com seus próprios cuidadores. Por exemplo, pais que na sua família de origem aprenderam que a raiva deve ser reprimida, pois gera muitos problemas, podem ter a crença intermediária de que seus filhos não devem expressar a raiva, embora nem mesmo tenham consciência do que justifica ou sustenta essa avaliação.

Nessa perspectiva, a investigação realizada por Palmeira, Gouveia, Dinis e Lourenço (2011) teve como objetivo compreender a influência de padrões de expressão emocional da família de origem e esquemas emocionais maternos nas reações dos pais diante da expressão de emoções negativas dos filhos. Os autores do referido estudo adotaram o modelo de esquemas emocionais de Leahy (2002, 2016) que se refere a um modelo cognitivo social que busca identificar, elaborar e avaliar a teoria do indivíduo sobre suas próprias emoções. O esquema emocional pode ser compreendido como planos, conceitos, crenças sobre as emoções e ações de regulação emocional, ou seja, ele reflete o modo pelo qual as emoções são experienciadas e o que a pessoa acredita serem as estratégias para lidar com elas. Ademais, Palmeira et al. (2011) investigaram a existência de um efeito transgeracional das práticas de socialização emocional. A amostra foi composta por 172 mães com filhos entre 8 e 12 anos de idade. Os resultados obtidos indicaram que os escores de crenças maternas no que diz respeito às suas próprias

emoções negativas como intoleráveis, sem valor, perigosas e incontroláveis, além de envolver uma invalidação social da vivência e a expressão emocional estiveram correlacionados positivamente com as reações não apoiadoras da expressividade das emoções negativas dos seus filhos. Acrescenta-se que as crenças mencionadas correlacionaram-se positivamente com a expressividade emocional negativa na família de origem. Portanto, os achados apontam para a concepção de que um ambiente familiar de origem caracterizado por expressividade emocional desadaptativa contribui para o desenvolvimento de crenças maternas sobre as emoções disfuncionais, o que provocaria a ocorrência de práticas de socialização não apoiadoras da expressão das emoções negativas pelos filhos. Por conseguinte, identificar e intervir nos esquemas emocionais dos pais pode ser uma estratégia eficaz para o aumento de crenças adaptativas sobre as emoções, bem como das reações apoiadoras e para a redução das reações não apoiadoras da expressividade emocional das crianças.

A segunda hipótese do presente estudo, que presumia uma menor frequência das crenças maternas acerca da manipulação das emoções por parte da criança, do custo da positividade e da autonomia emocional e maior frequência de crenças no valor da raiva no grupo intervenção do que no comparação no pós-teste, não foi confirmada. As análises revelaram ausência de diferenças significativas entre os grupos em todas as crenças examinadas. Esses achados fortalecem o argumento já apresentado anteriormente, de que, embora a intervenção seja promissora com relação ao seu potencial de mudar crenças parentais acerca das emoções dos filhos, é necessário ampliar o programa de modo a introduzir estratégias direcionadas à modificação de crenças específicas sobre as emoções. Portanto, apesar de Beck e Haigh (2014) indicarem que intervenções terapêuticas de abordagem comportamental, como o Vivendo Emoções, serem capazes de gerar mudanças nos aspectos cognitivos, os achados da atual investigação apontam para o fato de que ainda não está totalmente evidente se a ênfase predominante nas práticas de socialização emocional pode gerar modificações consistentes nas crenças maternas acerca das emoções. A inexistência de sessões ou de atividades destinadas à identificação pelas mães de crenças disfuncionais e dos fatores que as ativam, que estão relacionadas diretamente ao comportamento parental, além da não realização de tarefas que envolvem a reestruturação cognitiva, pode justificar a ausência das diferenças significativas entre os grupos intervenção e comparação no que diz respeito às crenças. A importância de se trabalhar a cognição dos pais para a obtenção de resultados positivos

em intervenções parentais foi enfatizada nos estudos de Halberstadt et al. (2013), Neufeld et al. (2018), Neufeld e Maehara (2011) e Pelisoli, Caminha, e Rodrigues (2017).

Por fim, os resultados da análise do questionário de satisfação com o programa de intervenção indicaram que, apesar das mães relatarem mudanças no uso de práticas de socialização emocional, elas citaram obstáculos importantes que devem ser considerados em novos estudos. Entre as dificuldades foram citados o manejo de situações consideradas difíceis que envolviam, por exemplo, a reatividade emocional intensa ou, ainda, o desafio de mudar comportamentos disfuncionais já consolidados. Possivelmente, uma intervenção com maior duração, que inclua mais tempo para prática das habilidades aprendidas, seja capaz de atender as necessidades relatadas pelas mães.

Em resumo, os efeitos do Vivendo Emoções sobre as crenças das mães acerca das emoções dos filhos foram modestos, indicando que o programa precisa ser ampliado no sentido de incluir estratégias de identificação de crenças disfuncionais e de reestruturação cognitiva. De qualquer forma, ressalta-se o potencial desta intervenção para incorporar com êxito esses elementos e produzir resultados, já que o formato atual do programa produziu efeitos positivos nas crenças no valor da raiva, que não haviam sido especificamente abordados.

Considerações finais

Os resultados dos Estudos 1 e 2 reforçaram a compreensão das crenças maternas sobre as emoções como um elemento relevante no processo de socialização emocional dos filhos. O poder preditivo das crenças custo da positividade e das crenças no valor da raiva, na explicação de reações não apoiadoras e apoiadoras, respectivamente, foi confirmado. Adicionalmente, a avaliação dos efeitos de um programa de intervenção direcionado às práticas de socialização emocional sobre as crenças maternas acerca das emoções evidenciou um aumento no autorrelato de crenças no valor da raiva.

Os resultados destacam a relevância do Modelo Cognitivo (Beck & Dozois, 2011; Beck & Haigh, 2014; J. S. Beck, 2013; Knapp & Beck, 2008) para análise das relações entre as variáveis avaliadas. Entretanto, aspectos dessa relação precisam ser melhor investigadas em futuros estudos, contemplando, por exemplo, a associação entre as crenças dos pais e as práticas da família de origem no que se refere a elementos da expressividade emocional e aos esquemas emocionais (Leahy, 2002, 2016). Quanto à intervenção Vivendo Emoções, sugere-se que estratégias terapêuticas baseadas no Modelo Cognitivo poderiam ampliar os efeitos benéficos do programa caso fossem incluídos conteúdos e atividades que envolvam a identificação e a reestruturação de crenças disfuncionais.

Entre as limitações desta pesquisa, podem ser citados o tamanho reduzido da amostra, valores insatisfatórios do alfa de *Cronbach* referente ao instrumento utilizado para avaliar as crenças maternas sobre as emoções e índice de alta desejabilidade no instrumento para avaliação das reações maternas diante da expressividade das emoções negativas dos filhos. Desse modo, é importante que novas pesquisas sobre a temática ampliem o número de participantes, e utilizem diferentes instrumentos e procedimentos de coleta de dados. Entre as alternativas metodológicas, merece destaque o uso de entrevistas e de observação em contextos eliciadores de emoções positivas e negativas. Além do uso de diferentes instrumentos, salienta-se a importância de investigar as crenças das mães diante dos diferentes tipos de emoções negativas e, principalmente, das emoções positivas. Os resultados do presente estudo revelaram que aspectos negativos relacionados às emoções positivas foram preditores de reações não apoiadoras da expressividade emocional das crianças, portanto, crenças em torno desses aspectos devem ser examinadas em futuras investigações. Outro aspecto a ser considerado se refere à caracterização da amostra. A atual pesquisa teve um expressivo número de participantes

negras (autodeclaradas como pretas e pardas) e todas eram do sexo feminino. Estudos futuros devem abordar as especificidades da socialização emocional em famílias negras e inter-raciais no contexto brasileiro, considerando aspectos da socialização racial, além de realizar comparações entre as crenças e as práticas de socialização em grupos de cor ou etnia distintos. Ademais, investigar questões de gênero, além dos fatores socioculturais podem resultar em contribuições importantes para a relação entre crenças e práticas parentais de socialização emocional.

Em síntese, as crenças sobre as emoções constituem um fator importante para se compreender como os pais socializam emocionalmente os filhos e afetam não só as práticas utilizadas, mas a competência emocional infantil e outros aspectos importantes do desenvolvimento da criança. Os programas de intervenção focados nas emoções possuem a potencialidade de promover o surgimento de crenças favorecedoras do desenvolvimento emocional dos filhos, mas precisam abordar as crenças do modo sistemático, com estratégias especialmente voltadas à identificação das crenças e reestruturação cognitiva.

Referências

- Alvarenga, P., Oliveira, J. M. de, & Lins, T. C. de S. (2018). Reflexões sobre a parentalidade no contexto de vulnerabilidade social no Brasil. In M. L. Seidl-de-Moura, D. M. L. F. Mendes, & L. F. Pessôa (Eds.), *Parentalidade. Diferentes perspectivas, evidências e experiências*. (1 ed., pp. 41–60). Curitiba: Appris.
- Azar, S. T., Nix, R. L., & Makin-Byrd, K. N. (2005). Parenting Schemas and the Process of Change. *Journal of Marital and Family Therapy*, 31(1), 45–58. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2005.tb01542.x>
- Baker, J. K., Fenning, R. M., & Crnic, K. A. (2011). Emotion Socialization by Mothers and Fathers: Coherence among Behaviors and Associations with Parent Attitudes and Children's Social Competence. *Social Development*, 20(2), 412–430. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2010.00585.x>
- Bandeira, T. T. A., & Moura, M. L. S. de. (2012). Crenças de Pais e Mães Sobre Investimento Parental. *Paidéia*, 22(53), 355–363. <https://doi.org/10.1590/1982-43272253201307>
- Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. K. (2011). *Child and Adolescent Emotion Regulation: The Role of Parental Emotion Regulation and Expression*. <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0092-5>
- Beck, A. T. (2005). The Current State of Cognitive Therapy. *Archives of General Psychiatry*, 62(9), 953–959. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.9.953>
- Beck, A. T., & Dozois, D. J. A. (2011). Cognitive Therapy: Current Status and Future Directions. *Annu. Rev. Med*, 62, 397–409. <https://doi.org/10.1146/annurev-med-052209-100032>
- Beck, A. T., & Haigh, E. A. P. (2014). Advances in Cognitive Theory and Therapy: The Generic Cognitive Model. *Annu. Rev. Clin. Psychol*, 10, 1–24. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032813-153734>
- Beck, J. S. (2013). *Terapia Cognitivo-Comportamental: teoria e prática* (2ª). Porto Alegre: Artmed.
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: algumas considerações. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(53), 423–432. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300014>
- Breaux, R. P., Mcquade, J. D., Harvey, E. A., & Zakarian, R. J. (2018). Longitudinal Associations of Parental Emotion Socialization and Children's Emotion Regulation:

- The Moderating Role of ADHD Symptomatology. *J Abnorm Child Psychol* (2018), 46, 671–683. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0327-0>
- Buckley, M., Storino, M., & Saarni, C. (2003). Promoting Emotional Competence in Children and Adolescents: Implications for School Psychologists. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 177–191. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.177.21855>
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Palo Alto, NJ: Houghton Mifflin Company Boston.
- Castro, V. L., Halberstadt, A. G., Lozada, F. T., & Craig, A. B. (2015). Parents' Emotion-Related Beliefs, Behaviours, and Skills Predict Children's Recognition of Emotion. *Infant and Child Development*, 24(1), 1–22. <https://doi.org/10.1002/icd.1868>
- Chaplin, T. M., Cole, P. M., & Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: Gender differences and relations to child adjustment. *Emotion*, 5(1), 80–88. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.80>
- Clark, D. A., & Beck, A. T. (2010). Cognitive theory and therapy of anxiety and depression: Convergence with neurobiological findings. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(9), 418–424. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.06.007>
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development*, 75(2), 317–333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Cole, P. M., & Tan, P. Z. (2015). Emotion Socialization from a Cultural Perspective. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (2 ed., pp. 516–542). Retrieved from <http://proxy.mul.missouri.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2006-23344-020&site=ehost-live&scope=site>
- Coll, C. G., Lamberty, G., Jenkins, R., McAdoo, H. P., Crnic, K., Wasik, B. H., & García, H. V. (1996). An integrative model for the study of developmental competencies in minority children. *Child Development*, 67, 1891–1914. <https://doi.org/10.2307/1131600>
- Crouch, J. L., McKay, E. R., Lelakowska, G., Hiraoka, R., Rutledge, E., Bridgett, D. J., & Milner, J. S. (2018). Do emotion regulation difficulties explain the association between executive functions and child physical abuse risk? *Child Abuse and Neglect*, 80(February), 99–107. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.03.003>

- Cunningham, W. A., & Kirkland, T. (2012). Emotion, Cognition, and the Classical Elements of Mind. *Emotion Review*, 4(4), 369–370. <https://doi.org/10.1177/1754073912445820>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Educ J*, 40, 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Denham, S. A., Bassett, K. H., & Wyatt, T. (2015). The socialization of emotional competence. In J. J. Gross & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 590–613). New York: The Guilford Press.
- 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. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Dix, T. (1991). The Affective Organization of Parenting: Adaptive and Maladaptive Processes. *Psychological Bulletin*, 110(1), 3–25. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.110.1.3>
- Duncombe, M. E., Havighurst, S. S., Kehoe, C. E., Holland, K. A., Frankling, E. J., & Stargatt, R. (2016). Comparing an Emotion-and a Behavior-Focused Parenting Program as Part of a Multisystemic Intervention for Child Conduct Problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(3), 320–334. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.963855>
- Dunsmore, J. C., & Halberstadt, A. G. (1997). How does family emotional expressiveness affect children's schemas? *New Directions for Child Development*, 77, 45–66. <https://doi.org/10.1002/cd.23219977704>
- Dunsmore, J. C., & Halberstadt, A. G. (2009). The dynamic context of children's emotions: Family and cultural system influences. In J. A. Mancini & K. A. Roberto (Eds.), *Pathways of human development: Explorations of change* (pp. 171–190). Boulder, CO: Lexington Books.
- Dunsmore, J. C., Her, P., Halberstadt, A. G., & Perez-Rivera, M. B. (2009). Parents' Beliefs about Emotions and Children's Recognition of Parents' Emotions. *J Nonverbal Behav*, 33, 121–140. <https://doi.org/10.1007/s10919-008-0066-6>
- Dunsmore, Julie C., Booker, J. A., Ollendick, T. H., & Greene, R. W. (2016). Emotion Socialization in the Context of Risk and Psychopathology: Maternal Emotion Coaching Predicts Better Treatment Outcomes for Emotionally Labile Children with

- Oppositional Defiant Disorder. *Social Development*, 25(1), 8–26.
<https://doi.org/10.1111/sode.12109>
- 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. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00337>
- Eisenberg, N., Cumberlnd, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental Socialization of Emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241–273.
https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1
- Eisenberg, N., Gershoff, E. T., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A. J., Losoya, S. H., ... Murphy, B. C. (2001). Mothers' Emotional Expressivity and Children's Behavior Problems and Social Competence: Mediation Through Children's Regulation. *Developmental Psychology*, 37(4), 475–490.
<https://doi.org/10.1037//0012-1649.37.4.475>
- Fabes, R. A., Poulin, R. E., Eisenberg, N., & Madden-Derdich, D. A. (2002). The Coping With Children's Negative Emotions Scale (CCNES): Psychometric Properties and Relations with Childen's Emotional Competence. *Marriage & Family Review*, 34(3–4), 285–310. https://doi.org/10.1300/J002v34n03_05
- Field, A. (2009). *Descobrimdo a estatística usando SPSS* (2 ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Franco, M. G., & Santos, N. N. (2015). Desenvolvimento da Compreensão Emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 339–348. <https://doi.org/10.1590/0102-37722015032099339348>
- Garrett-Peters, P. T., Castro, V. L., & Halberstadt, A. G. (2017). Parents' beliefs about children's emotions, children's emotion understanding, and classroom adjustment in middle childhood. *Social Development*, 26(3), 575–590.
<https://doi.org/10.1111/sode.12222>
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental Meta-Emotion Philosophy and the Emotional Life of Families: Theoretical Models and Preliminary Data In an analogous manner, meta-emotion philosophy. *Journal of Family Psychology Cognition Bvinelli*, 10(3), 243–268. <https://doi.org/10.1037//0893-3200.10.3.243>
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation : Affective , cognitive , and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281–291. <https://doi.org/10.1017.S0048577201393198>

- 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: The Guilford Press.
- Grusec, Joan E. (2002). Parental socialization and children's acquisition of values. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (Vol. 5, pp. 143–167). Retrieved from [https://judzrun-children.googlecode.com/files/Handbook of Parenting 2nd vol 5, Practical Issues in Parenti.pdf#page=180](https://judzrun-children.googlecode.com/files/Handbook%20of%20Parenting%20vol%205,%20Practical%20Issues%20in%20Parenti.pdf#page=180)ues in Parenti.pdf%23page=180
- Grusec, Joan E., & Hastings, P. D. (2015). *Handbook of Socialization: Theory and Research* (2 ed.; Joan E. Grusec & P. D. Hastings, Eds.). New York: The Guilford Press.
- Halberstadt, A. G., Dunsmore, J. C., Parker, A. E., Beale, K. S., Thompson, J. A., & Bryant, A. J. (2008). *Parents' beliefs about children's emotions*. Questionário não publicado.
- Halberstadt, Amy G., Dunsmore, J. C., Bryant, A., Parker, A. E., Beale, K. S., & Thompson, J. A. (2013). Development and validation of the parents' beliefs about children's emotions questionnaire. *Psychological Assessment*, 25(4), 1195–1210. <https://doi.org/10.1037/a0033695>
- Halberstadt, Amy G., Thompson, J. A., Parker, A. E., & Dunsmore, J. C. (2008). Parents' emotion-related beliefs and behaviours in relation to children's coping with the 11 September 2001 terrorist attacks. *Infant and Child Development*, 17, 557–580. <https://doi.org/10.1002/icd.569>
- Harkness, S., & Super, C. M. (1996). *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences*. New York: Guilford Press.
- Havighurst, S. S., & Harley, A. (2010). *Tuning in to kids™ Program Manual*. Melbourne: The University of Melbourne.
- Havighurst, Sophie S., Kehoe, C. E., Harley, A. E., & Wilson, K. R. (2015). Tuning in to Kids: an emotion-focused parenting intervention for children with disruptive behaviour problems. In C. A. Essau & J. L. Allen (Eds.), *Making parenting work for children's mental health* (ACAMH Occa, pp. 41–50). <https://doi.org/10.13056/OP33.h>
- Havighurst, Sophie S., Wilson, K. R., Harley, A. E., & Kehoe, C. E. (2019). Dads Tuning in to Kids: A randomized controlled trial of an emotion socialization parenting program for fathers. *Social Development*, (February), 1–19.

<https://doi.org/10.1111/sode.12375>

- Havighurst, Sophie S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Kehoe, C., Efron, D., & Prior, M. R. (2013a). "Tuning into kids": Reducing young children's behavior problems using an emotion coaching parenting program. *Child Psychiatry and Human Development*, *44*(2), 247–264. <https://doi.org/10.1007/s10578-012-0322-1>
- Havighurst, Sophie S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Kehoe, C., Efron, D., & Prior, M. R. (2013b). "Tuning into Kids": Reducing Young Children's Behavior Problems Using an Emotion Coaching Parenting Program. *Child Psychiatry & Human Development*, *44*, 247–264. <https://doi.org/10.1007/s10578-012-0322-1>
- Havighurst, Sophie S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Prior, M. R., & Kehoe, C. (2010). Tuning in to Kids: improving emotion socialization practices in parents of preschool children - findings from a community trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *51*(12), 1342–1350. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02303.x>
- Havighurst, Sophie S, Duncombe, M., Frankling, E., Holland, K., Kehoe, C., & Stargatt, R. (2015). An Emotion-Focused Early Intervention for Children with Emerging Conduct Problems. *J Abnorm Child Psychol*, *43*, 749–760. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9944-z>
- Hofmann, S. G., Asmundson, G. J. G., & Beck, A. T. (2013). The Science of Cognitive Therapy. *Behavior Therapy*, *44*, 199–212. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2009.01.007>
- Hurrell, K. E., Hudson, J. L., & Schniering, C. A. (2015). Parental reactions to children's negative emotions: Relationships with emotion regulation in children with an anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, *29*, 72–82. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2014.10.008>
- Izard, C. E. (2001). Emotional Intelligence or Adaptive Emotions? *Emotion*, *1*(3), 249–257. <https://doi.org/10.1037//1528-3542.1.3.249>
- Izard, C. E. (2010). The Many Meanings/Aspects of Emotion: Definitions, Functions, Activation, and Regulation. *Emotion Review*, *2*(4), 363–370. <https://doi.org/10.1177/1754073910374661>
- Johnson, A. M., Hawes, D. J., Eisenberg, N., Kohlhoff, J., & Dudeney, J. (2017). Emotion socialization and child conduct problems: A comprehensive review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, *54*, 65–80. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.04.001>
- Kårstad, S. B., Kvello, O., Wichstrøm, L., & Berg-Nielsen, T. S. (2014). What do parents

- know about their children's comprehension of emotions? Accuracy of parental estimates in a community sample of pre-schoolers. *Child: Care, Health and Development*, 40(3), 346–353. <https://doi.org/10.1111/cch.12071>
- Kaya, İ., & Hamanci, Z. (2011). Development of the Parent Irrational Beliefs Scale. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1160–1165. Retrieved from <http://content-ebSCOhost-com.ez10.periodicos.capes.gov.br/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=64368605&S=R&D=aph&EbscoContent=dGJyMMv17ESep7I4y9f3OLCmr1CeqK9Ss664Ta%2BWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGss1C3qbNRuePfgeyx44Dt6fIA>
- Kline, P. (2000). The Handbook of psychological testing. In *Personality and Individual Differences* (2 ed., Vol. 20). [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(96\)90047-1](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(96)90047-1)
- Knapp, P. (2004). Princípios fundamentais da terapia cognitiva. In P. Knapp (Ed.), *Terapia cognitivo-comportamental na prática psiquiátrica* (pp. 19–41). Porto Alegre: Artmed.
- Knapp, P., & Beck, A. T. (2008). Fundamentos, modelos conceituais, aplicações e pesquisa da terapia cognitiva. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 30(Suppl. 2), s54–s64. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462008000600002>
- Kobarg, A. P. R., Sachetti, V. A. R., & Vieira, M. L. (2006). Valores e Crenças Parentais: Reflexões Teóricas. *Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum*, 16(2), 96–102. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v16n2/10.pdf>
- Kuyken, W., Padesky, C. A., & Dudley, R. (2010). *Conceitualização de casos colaborativa: o trabalho em equipe com pacientes em terapia cognitivo-comportamental*. Porto Alegre: Artmed.
- Labella, M. H. (2018). The sociocultural context of emotion socialization in African American families. *Clinical Psychology Review*, 59, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.10.006>
- Ladouceur, C. C., Reid, L. U. C., & Montral, U. Q. (2002). Construction et validation du Questionnaire sur les réactions parentales aux émotions positives exprimées par l'enfant. *Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 34(1), 8–18. <https://doi.org/10.1037/h0087150>
- Leahy, R. L. (2002). A Model of Emotional Schemas. *Cognitive and Behavioral Practice*, 9(3), 177–190. [https://doi.org/10.1016/S1077-7229\(02\)80048-7](https://doi.org/10.1016/S1077-7229(02)80048-7)
- Leahy, R. L. (2016). Emotional Schema Therapy: A Meta-experiential Model. *Australian Psychologist*, 51, 82–88. <https://doi.org/10.1111/ap.12142>

- Leerkes, E. M., Parade, S. H., & Burney, R. V. (2010). Origins of mothers' and fathers' beliefs about infant crying. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*, 467–474. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.09.003>
- Lins, T., Alvarenga, P., Mendes, D. M. L. F., & Pessôa, L. F. (2017). Adaptação da Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES). *Avaliação Psicológica, 16*(2), 196–204. <https://doi.org/10.15689/AP.2017.1602.10>
- Lins, T. C. de S. (2018). *O impacto das práticas de socialização emocional sobre os problemas internalizantes na infância*. Universidade Federal da Bahia.
- Lordelo, E. da R., Fonseca, A. L., & de Araújo, M. L. V. B. (2000). Responsividade do ambiente de desenvolvimento: crenças e práticas como sistema cultural de criação de filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 13*(1), 73–80. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000100009>
- Lozada, F. T., Halberstadt, A. G., Craig, A. B., Dennis, P. A., & Dunsmore, J. C. (2016). Parents' Beliefs about Children's Emotions and Parents' Emotion-Related Conversations with Their Children. *Journal of Child and Family Studies, 25*(5), 1525–1538. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0325-1>
- Macedo, L. S. R. de, & Sperb, T. M. (2013). Regulação de Emoções na Pré-Adolescência e Influência da Conversação Familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 29*(2), 133–140. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000200002>
- Manzi-Oliveira, A. B., Balarini, F. B., Marques, L. A. da S., & Pasian, S. R. (2012). Adaptação transcultural de instrumentos de avaliação psicológica: levantamento dos estudos realizados no Brasil de 2000 a 2010. *Psico-USF, 17*(1), 1–10. <https://doi.org/10.1590/s1413-82712011000300013>
- Martinelli, S. de C., Agüena-Matsuoka, E. C., & Fernandes, D. C. (2017). Estudo Fatorial de um Inventário de Práticas e Crenças Parentais. *Psico-USF, Bragança, 22*(2), 249–260. <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220205>
- Masten, C. L., Guyer, A. E., Hodgdon, H. B., McClure, E. B., Charney, D. S., Ernst, M., ... Monk, C. S. (2008). Recognition of facial emotions among maltreated children with high rates of post-traumatic stress disorder. *Child Abuse & Neglect, 32*, 139–153. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.09.006>
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annu. Rev. Psychol., 59*, 507–536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Mendes, D. M. L. F., Pires, P. P., & Fioravanti, A. C. M. (2018). Escala Crenças Parentais

- sobre Competência Emocional em Crianças (COMPE): Propriedades Psicométricas. *Temas Em Psicologia*, 26(4), 1819–1832. <https://doi.org/10.9788/TP2018.4-05Pt>
- Meyer, S., Raikes, H. A., Virmani, E. A., Waters, S., & Thompson, R. A. (2014). Parent emotion representations and the socialization of emotion regulation in the family. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 164–173. <https://doi.org/10.1177/0165025413519014>
- Mirabile, S. P. (2015). Ignoring Children's Emotions: A novel ignoring subscale for the Coping with Children's Negative Emotions Scale. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(4), 459–471. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1037735>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361–388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Moura, M. L. S. de, Ribas Jr., R. C., Piccinini, C. A., Bastos, A. C. S., Magalhães, C. M. C., Vieira, M. L., ... Silva, A. K. (2004). Conhecimento sobre desenvolvimento infantil em mães primíparas de diferentes centros urbanos do Brasil. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9(3), 421–429. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000300004>
- Nelson, J. A., Leerkes, E. M., O'brien, M., Calkins, S. D., & Marcovitch, S. (2012). African American and European American Mothers' Beliefs About Negative Emotions and Emotion Socialization Practices. *Parenting: Science and Practice*, 12, 22–41. <https://doi.org/10.1080/15295192.2012.638871>
- Neufeld, C. B., Godoi, K., Rebessi, I. P., Maehara, N. P., & Mendes, A. I. F. (2018). Programa de Orientação de Pais em Grupo: Um estudo exploratório na abordagem Cognitivo-Comportamental. *Revista Psicologia Em Pesquisa*, 12(3), 1–11. <https://doi.org/10.24879/2018001200300500>
- Neufeld, C. B., & Maehara, N. P. (2011). Um programa cognitivo-comportamental de orientação de pais em grupo. In M. G. Caminha & R. M. Caminha (Eds.), *Intervenção e treinamento de pais na clínica infantil* (pp. 149–176). Porto Alegre: Sinopsys.
- Palmeira, L., Gouveia, J. P., Dinis, A., & Lourenço, S. (2011). O papel dos esquemas emocionais na transgeracionalidade do processo de socialização das emoções negativas. *Psychologica*, 54, 439–464. Retrieved from <https://impactum-journals.uc.pt/psychologica/article/view/1115/563>
- Parker, A. E., Halberstadt, A. G., Dunsmore, J. C., Townley, G., Bryant Jr., A.,

- Thompson, J. A., & Beale, K. S. (2012). "Emotions Are a Window Into One's Heart": A Qualitative Analysis of Parental Beliefs About Children's Emotions Across Three Ethnic Groups. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 77(3), 1–144. <https://doi.org/10.2307/23256677>
- Pelisoli, C., Caminha, M. G., & Rodrigues, S. G. (2017). Atualização em Treino e Educação Parental. In R. M. Caminha, M. M. Caminha, & C. A. Dutra (Eds.), *A prática cognitiva na infância e na adolescência* (p. 769). Porto Alegre: Sinopsys.
- Pollak, S. D., Messner, M., Kistler, D. J., & Cohn, J. F. (2009). Development of perceptual expertise in emotion recognition. *Cognition*, 110, 242–247. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2008.10.010>
- Ramsden, S. R., & Hubbard, J. A. (2002). Family Expressiveness and Parental Emotion Coaching: Their Role in Children's Emotion Regulation and Aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 657–667. <https://doi.org/10.1023/A:1020819915881>
- Raval, V. V., Daga, S. S., Raval, P. H., & Panchal, I. N. (2016). Asian Indian Mothers' Emotion Socialization and Child Emotion Expression as a Function of Situational Context. *Journal of Child and Family Studies*, 25(9), 2853–2861. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0451-4>
- Ribas Jr., R. de C., Moura, M. L. S. de, & Bornstein, M. H. (2007). Cognições Maternas Acerca Da Maternidade E Do Desenvolvimento Humano : Uma Contribuição Ao Estudo Da Psicologia Parental. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*, 17(1), 104–113.
- Rocha, A. M., Candeias, A. A., & Silva, A. L. da. (2018). Regulação das emoções na infância: Delimitação e definição. *Psychologica*, 61(1), 7–28. https://doi.org/10.14195/1647-8606_61-1_1
- Root, Amy Kennedy, & Denham, S. A. (2010). The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 128, 1–9. <https://doi.org/10.1002/cd.265>
- Rutherford, H. J. V., Wallace, N. S., Laurent, H. K., & Mayes, L. C. (2015). Emotion regulation in parenthood. *Developmental Review*, 36, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.008>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. del P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa* (5th ed.). Porto Alegre: Penso.

- Santana, A. N. de, Melo, M. R. A., & Minervino, C. A. da S. M. (2019). Instrumentos de Avaliação das Funções Executivas: Revisão Sistemática dos Últimos Cinco Anos. *Revista Avaliação Psicológica*, 18(1), 96–107. <https://doi.org/10.15689/ap.2019.1801.14668.11>
- Sayago, C. W., & Dornelles, V. G. (2011). Conceitualização cognitiva. In L. Andretta & M. da S. Oliveira (Eds.), *Manual prático de terapia cognitivo-comportamental* (pp. 177–192). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sigel, I. E., & McGillicuddy-De Lisi, A. V. (2002). Parent beliefs are cognitions: The dynamic beliefs systems model. In *Handbook of parenting: Vol 3: Being and becoming a parent* (Lawrence E, pp. 485–508). Mahwah (NJ).
- Souza, C. G. de, Machado, G. M. A., Nunes, L. de L., & Aquino, F. de S. B. (2014). Crenças Maternas sobre o Desenvolvimento Sociocomunicativo de Bebês. *Trends in Psychology*, 22(2), 483–495. <https://doi.org/10.9788/TP2014.2-17>
- Stelter, R. L., & Halberstadt, A. G. (2011). The Interplay Between Parental Beliefs about Children's Emotions and Parental Stress Impacts Children's Attachment Security. *Infant and Child Development*, 20, 272–287. <https://doi.org/10.1002/icd.693>
- Wilson, K. R., Havighurst, S. S., & Harley, A. E. (2012). Tuning in to Kids: An Effectiveness Trial of a Parenting Program Targeting Emotion Socialization of Preschoolers. *Journal of Family Psychology*, 26(1), 56–65. <https://doi.org/10.1037/a0026480>
- Wong, M. S., Diener, M. L., & Isabella, R. A. (2008). Parents' emotion related beliefs and behaviors and child grade: Associations with children's perceptions of peer competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(3), 175–186. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.02.003>
- Wright, J. H., Sudak, D. M., Turkington, D., & Thase, M. E. (2012). *Terapia cognitivo-comportamental de alto rendimento para sessões breves: guia ilustrado*. Porto Alegre: Artmed.
- Yuen Yi, C., Gentzler, A. L., Ramsey, M. A., & Root, A. E. (2016). Linking Maternal Socialization of Positive Emotions to Children's Behavioral Problems: The Moderating Role of Self-Control. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 1150–1558. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0329-x>
- Zahn-Waxler, C. (2010). Socialization of emotion: Who influences whom and how? In A. K. Root & S. A. Denham (Eds.), *The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues. New Directions for Child and Adolescent*

Development (pp. 101–109). <https://doi.org/10.1002/cd.271>

Apêndice A – Ficha de Dados Sociodemográficos

Caso:



Universidade Federal da
Bahia Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Mestrado e Doutorado



FICHA DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Nome: _____
2. Sexo: _____
3. Quantos anos você tem? _____
4. Dentre as seguintes alternativas, você se reconhece ou se identifica como de qual cor ou raça:

<input type="checkbox"/> Branca	<input type="checkbox"/> Parda
<input type="checkbox"/> Preta	<input type="checkbox"/> Indígena
<input type="checkbox"/> Amarela	
5. Até que série você completou na escola?

6. Você trabalha? Sim Não Se sim, o que faz?

7. Algum problema de saúde? Sim Não Qual?

8. Faz uso de alguma medicação? Sim Não Qual?

9. Já foi atendida alguma vez por um psicólogo ou psiquiatra? Sim Não
a. Se sim, quando? _____
10. Você já foi diagnosticada com algum transtorno mental? Sim Não Se sim, qual?

11. Você faz uso de algum medicamento atualmente? Sim Não Se sim, qual?

12. O pai da criança vive com você? () Sim () Não

a. Há quanto tempo? _____

b. Situação conjugal: _____

c. Idade do pai _____

d. Até que série ele completou na escola? _____

13. Ele trabalha? () Sim () Não

a. Se sim, o que ele faz?

14. Preencha o quadro abaixo com as informações sobre quem mora na casa

Nome	Grau de parentesco	Idade	Sexo

Dados da criança

15. Nome _____

16. Data de Nascimento: _____

17. Nome da Escola: _____

18. Série escolar: _____

19. Dentre as seguintes alternativas, você reconhece ou identifica seu/sua filho(a) como de qual cor ou raça:

() Branca () Parda

() Preta () Indígena

() Amarela

20. Seu/sua filho(a) possui alguma doença? Caso afirmativo, por favor, especifique.

a. () Síndrome genética b. () Doença crônica c. () Transtorno mental

Qual? _____

21. Ele(a) está ou já esteve em atendimento psicológico ou psiquiátrico?

() Sim () Não

a. Se _____ sim, _____ quando?

22. Tem irmãos (especificar, sexo e idade de cada um)?

Idade	Sexo

23. Quantas horas você passa com o seu/sua filho(a)?

a. Durante o dia: _____

b. Durante a semana: _____

c. Durante os finais de semana: _____

24. Quem é a pessoa que mais cuida do seu/sua filho(a)?

25. Qual é a renda familiar? _____

26. Telefones: () _____

() _____

() _____

27. Usa whatsapp? () Sim () Não

28. Gostaria de receber mensagens sobre a pesquisa através do whatsapp?

() Sim () Não

29. Alternativa de contato (nome/parentesco): _____

Telefones: () _____

() _____

Data: ____/____/____

Assinatura do Responsável:

**Apêndice B - Escala de Reações Parentais às Emoções Negativas dos Filhos
(CCNES)**

(Fabes, Eisenberg, & Bernzweig, 1990 – R, Mirabile, 2011)

Abaixo são apresentadas afirmativas sobre reações que os pais podem ter diante de certos comportamentos dos filhos. Leia cada afirmativa e responda se você costuma reagir da mesma forma ou não com o seu filho/filha. Para isso, você deve assinalar um dos cinco números apresentados ao lado de cada afirmativa. Um (1) significa que você NUNCA reagiria da mesma forma. Três (3) significa que você TALVEZ reagisse da mesma forma, e cinco (5) significa que você CERTAMENTE reagiria da mesma forma. Isto é, à medida que os valores aumentam, aumenta a chance de você reagir da mesma forma, como mostra o desenho abaixo.



Por favor, leia cada afirmativa com atenção e responda da forma mais honesta e sincera possível. Você deve escolher um número entre 1 e 5 para cada uma das sete afirmativas, isto é, não deixe nenhuma afirmativa sem resposta. Caso você não tenha passado por alguma dessas situações com seu filho, tente imaginar suas reações e marque suas respostas.

1. Se meu filho fica irritado porque está doente ou machucado e não pode ir à festa de aniversário de seu amigo, eu:

a) mando meu filho para o quarto dele para se acalmar.	1 2 3 4 5
b) fico irritado com meu filho.	1 2 3 4 5
c) ajudo meu filho a pensar em formas de estar com os seus amigos. Por exemplo, convidar alguns amigos para ir à nossa casa outro dia.	1 2 3 4 5
d) não faço nem digo nada ao meu filho enquanto ele estiver irritado.	1 2 3 4 5
e) digo para o meu filho não fazer “drama”.	1 2 3 4 5
f) encorajo meu filho a mostrar seus sentimentos de raiva e frustração.	1 2 3 4 5

g) acalmo meu filho e faço alguma coisa divertida para que ele se sinta melhor, apesar de ter perdido a festa. 1 2 3 4 5

2. Se meu filho cai da bicicleta, não se machuca, mas a bicicleta quebra e por isso ele fica triste e chora, eu:

a) mantenho a calma e não me deixo ficar triste como ele. 1 2 3 4 5
 b) ignoro meu filho até ele parar de chorar. 1 2 3 4 5
 c) consolo meu filho e tento ajudá-lo a esquecer do acidente. 1 2 3 4 5
 d) digo a meu filho que ele está exagerando. 1 2 3 4 5
 e) ajudo meu filho a resolver como consertar a bicicleta. 1 2 3 4 5
 f) digo a meu filho que tudo bem se ele chorar. 1 2 3 4 5
 g) digo a meu filho que se ele não parar de chorar ele não poderá andar de bicicleta por um tempo. 1 2 3 4 5

3. Se meu filho chora porque perdeu um objeto valioso para ele, eu:

a) fico chateado com ele por ele ter sido tão descuidado e fico triste como ele. 1 2 3 4 5
 b) digo a meu filho que ele está exagerando. 1 2 3 4 5
 c) ajudo meu filho a pensar sobre os lugares que ele não procurou ainda. 1 2 3 4 5
 d) distraio meu filho falando sobre coisas alegres. 1 2 3 4 5
 e) digo a meu filho que tudo bem se ele chorar. 1 2 3 4 5
 f) digo a ele que isso é o que acontece quando você não é cuidadoso. 1 2 3 4 5
 g) ignoro meu filho até ele parar de chorar. 1 2 3 4 5

4. Se meu filho tem medo de injeções e fica nervoso e choroso enquanto espera pela sua vez de tomar a injeção, eu:

a) digo a ele para se comportar ou então não deixarei ele fazer alguma coisa que gosta, como assistir TV. 1 2 3 4 5
 b) encorajo meu filho a falar sobre o medo dele. 1 2 3 4 5
 c) digo para o meu filho não fazer “drama”. 1 2 3 4 5
 d) digo a ele para não nos envergonhar com o seu choro. 1 2 3 4 5
 e) ignoro o medo do meu filho. 1 2 3 4 5
 f) consolo meu filho antes e depois da injeção. 1 2 3 4 5
 g) falo com meu filho sobre maneiras de diminuir a dor, como ficar calmo ou respirar fundo. 1 2 3 4 5

5. Se meu filho vai passar a tarde na casa de um amigo e fica nervoso e triste porque eu não posso ficar lá com ele, eu:

a) distraio meu filho, falando com ele das coisas divertidas que ele pode fazer com o amigo. 1 2 3 4 5
 b) não faço nada. 1 2 3 4 5
 c) ajudo meu filho a pensar no que pode fazer para que, ao ficar sem mim, não sinta medo. Por exemplo, brincar bastante com o amigo ou levar o livro ou o brinquedo favorito. 1 2 3 4 5
 d) digo para meu filho não “fazer um drama” e parar de agir como um bebê. 1 2 3 4 5
 e) digo a meu filho que se ele não parar, ele não poderá sair mais. 1 2 3 4 5
 f) me sinto triste e incomodado com as reações do meu filho. 1 2 3 4 5
 g) encorajo meu filho a falar sobre o nervosismo dele. 1 2 3 4 5

6. Se meu filho está participando de alguma atividade em grupo com seus amigos, comete um erro e, em seguida, parece envergonhado e a ponto de chorar, eu:

a) consolo meu filho e tento fazer ele se sentir melhor.	1 2 3 4 5
b) digo a meu filho que ele está exagerando.	1 2 3 4 5
c) me sinto incomodado e envergonhado comigo mesmo.	1 2 3 4 5
d) digo a meu filho para se endireitar ou nós iremos para casa na mesma hora.	1 2 3 4 5
e) encorajo meu filho a falar sobre a vergonha que está sentindo.	1 2 3 4 5
f) ignoro a vergonha do meu filho.	1 2 3 4 5
g) digo a meu filho que eu ajudarei ele a praticar para que ele se saia melhor da próxima vez.	1 2 3 4 5

7. Se na hora de participar de uma apresentação ou de uma atividade esportiva meu filho fica visivelmente nervoso porque outras pessoas estão assistindo, eu:

a) ajudo meu filho a pensar em coisas que ele pode fazer para se preparar para a sua vez. Por exemplo, respirar fundo e pensar que vai dar tudo certo.	1 2 3 4 5
b) digo a ele para pensar em alguma coisa relaxante, e então seu nervosismo passará.	1 2 3 4 5
c) não faço nem digo nada sobre a ansiedade dele.	1 2 3 4 5
d) me mantenho calmo e não fico nervoso como ele.	1 2 3 4 5
e) digo a meu filho que ele está agindo como um bebê.	1 2 3 4 5
f) digo a meu filho que se ele não se acalmar, iremos embora para casa na mesma hora.	1 2 3 4 5
g) encorajo meu filho a falar sobre o nervosismo dele.	1 2 3 4 5

8. Se meu filho recebe de um amigo um presente de aniversário que não gosta e parece visivelmente decepcionado, até aborrecido, depois de abrir o presente na presença do amigo, eu:

a) encorajo meu filho a mostrar a sua decepção.	1 2 3 4 5
b) não faço nem digo nada sobre a decepção dele.	1 2 3 4 5
c) digo que o presente pode ser trocado por alguma coisa que ele queira.	1 2 3 4 5
d) NÃO fico aborrecido com a atitude do meu filho.	1 2 3 4 5
e) digo a meu filho que ele está exagerando.	1 2 3 4 5
f) repreendo meu filho por não ter ligado para os sentimentos do amigo.	1 2 3 4 5
g) tento fazer meu filho se sentir melhor, fazendo alguma coisa divertida.	1 2 3 4 5

9. Se meu filho está com muito medo e não consegue dormir depois de assistir a um programa de TV assustador, eu:

a) encorajo meu filho a falar sobre o que o assustou.	1 2 3 4 5
b) fico triste com ele por estar sendo bobo.	1 2 3 4 5
c) digo a meu filho que ele está exagerando.	1 2 3 4 5
d) ajudo meu filho a pensar em alguma coisa que ajude ele a pegar no sono, como levar um brinquedo para a cama ou deixar as luzes acesas.	1 2 3 4 5
e) ignoro o medo do meu filho.	1 2 3 4 5
f) digo para ele ir para a cama ou então ele não poderá mais assistir TV.	1 2 3 4 5
g) faço alguma coisa divertida com meu filho para ajudá-lo a esquecer o que o assustou.	1 2 3 4 5

10. Se meu filho está em um parque e aparece quase chorando porque outras crianças não deixam que ele brinque com elas, eu:

a) NÃO fico triste como ele.	1 2 3 4 5
b) digo a meu filho que se ele começar a chorar, teremos que voltar para casa na mesma hora.	1 2 3 4 5
c) digo a meu filho que tudo bem se ele chorar.	1 2 3 4 5
d) consolo meu filho e tento fazer com que ele pense em alguma coisa alegre.	1 2 3 4 5
e) ajudo meu filho a pensar em alguma outra coisa para fazer.	1 2 3 4 5
f) digo a meu filho que ele vai se sentir melhor em breve.	1 2 3 4 5
g) não faço e nem digo nada sobre o incômodo do meu filho e não me envolvo na situação.	1 2 3 4 5

11. Se meu filho está brincando com outras crianças e uma delas xinga meu filho e ele começa a ficar nervoso e choramingar, eu:

a) ignoro meu filho até ele parar de chorar.	1 2 3 4 5
b) digo para meu filho não exagerar.	1 2 3 4 5
c) me sinto nervoso como ele.	1 2 3 4 5
d) digo para meu filho se comportar ou teremos que ir para casa imediatamente.	1 2 3 4 5
e) ajudo meu filho a pensar em coisas construtivas para fazer quando outras pessoas provocam ele. Por exemplo, brincar com outros amigos ou inventar outra brincadeira.	1 2 3 4 5
f) consolo meu filho e brinco com ele para ele esquecer a situação que o chateou.	1 2 3 4 5
g) encorajo meu filho a falar sobre o que está sentindo por causa da provocação.	1 2 3 4 5

12. Se meu filho é tímido e estranha pessoas que vê poucas vezes ou pessoas desconhecidas, e quando chega um amigo meu de visita, ele fica choroso e quer ficar no quarto, eu:

a) ajudo meu filho a pensar em coisas que fariam o encontro com meus amigos ser menos incômodo. Por exemplo, ajudar a receber os amigos ou ficar com o brinquedo favorito.	1 2 3 4 5
b) digo para o meu filho que tudo bem se ele se sentir nervoso nessa situação.	1 2 3 4 5
c) tento deixar meu filho alegre, falando de coisas divertidas que podemos fazer com nossos amigos.	1 2 3 4 5
d) não faço nem digo nada sobre o comportamento medroso do meu filho.	1 2 3 4 5
e) me sinto chateado e incomodado com as reações do meu filho.	1 2 3 4 5
f) digo ao meu filho que ele deve ir para a sala e ficar com os nossos amigos.	1 2 3 4 5
g) digo ao meu filho que ele está agindo como um bebê.	1 2 3 4 5

**Apêndice C – Questionário de Crenças Parentais sobre as Emoções das Crianças
(PBACE)**

(Halberstadt et al., 2013)

Instruções

Essas declarações expressam algumas crenças sobre o desenvolvimento emocional das crianças. Por favor, leia cada declaração e escreva o número que mostra o quanto você concorda com a afirmação. Coloque sua resposta na coluna intitulada “Resposta”. Escolha uma idade da criança (entre 4 e 10 anos) com a qual esteja familiarizado e responda a essas declarações pensando em crianças dessa idade.

1 Discordo fortemente	2 Discordo em parte	3 Discordo um pouco	4 Concordo um pouco	5 Concordo em parte	6 Concordo fortemente
-----------------------------	---------------------------	---------------------------	---------------------------	---------------------------	-----------------------------

		Resposta
1.	Crianças usam as emoções para manipular os outros.	
2.	Quando as crianças estão tristes, elas precisam encontrar suas próprias maneiras de seguir em frente.	
3.	Quando as crianças sentem muita felicidade, elas podem não se concentrar nas suas atividades e tarefas.	
4.	Geralmente, é melhor deixar uma criança lidar com sua tristeza por conta própria.	
5.	Quando as crianças sentem alguma coisa, aquilo fica com elas por muito tempo.	
6.	É útil para as crianças sentir raiva às vezes.	
7.	Quando as crianças estão com raiva, é melhor simplesmente deixá-las lidar com isso por conta própria.	
8.	Os pais não têm que saber de todos os sentimentos da criança.	

9.	As emoções das crianças tendem a ser de longa duração.	
10.	A raiva das crianças pode ser um alívio para elas, como uma tempestade que limpa o ar.	
11.	As crianças podem controlar o que elas mostram em seu rosto.	
12.	Geralmente é melhor deixar uma criança lidar com seus sentimentos negativos por conta própria.	
13.	A experiência de raiva pode ser um motivador útil para a ação.	
14.	As crianças tendem a resolver seus sentimentos mesmo quando os pais não estão disponíveis para guiá-las.	
15.	As crianças podem controlar a forma como expressam seus sentimentos.	
16.	Os estilos emocionais das crianças tendem a permanecer os mesmos ao longo do tempo.	
17.	As crianças frequentemente agem de forma triste ou raivosa só para conseguirem o que querem.	
18.	É bom para as crianças botar a raiva pra fora.	
19.	As crianças frequentemente choram pra ter atenção.	
20.	Os pais deveriam encorajar as crianças a dizer a eles tudo que sentem.	
21.	Quando as crianças estão muito felizes, elas podem controlar o que elas mostram para os outros.	
22.	Quando as crianças ficam tristes ou chateadas, os pais podem deixá-las lidar com seus sentimentos por conta própria.	
23.	As crianças podem controlar suas emoções.	
24.	Expressar raiva é uma boa forma para a criança fazer com que seus sentimentos e opiniões sejam conhecidos.	
25.	É importante para a criança contar aos pais tudo que elas estão sentindo.	

26.	Quando as crianças estão muito felizes, elas podem ficar fora de controle.	
27.	Muita alegria pode tornar difícil que uma criança entenda os outros.	
28.	Quando as crianças estão com raiva, elas precisam encontrar suas próprias maneiras de resolver a situação.	
29.	Quando as crianças estão com muita raiva, elas podem controlar o que mostram para os outros.	
30.	As emoções das crianças duram por longos períodos de tempo.	
31.	As crianças que sentem emoções fortes são mais propensas a encarar muitos problemas na vida.	
32.	As crianças às vezes agem de forma triste, só para ter atenção.	
33.	Estar com raiva pode motivar a criança a mudar ou consertar alguma coisa na vida delas.	

Apêndice D – Análise descritiva da subescala Conhecimento Parental

Frequência da Subescala Conhecimento Parental do Questionário de Crenças Parentais sobre as Emoções das Crianças

Valores	Frequência	Porcentagem
4,67	1	3,00
5,00	1	3,00
5,33	1	3,00
5,67	2	6,10
5,00	28	84,80
Total	33	100

Diagrama de Caixa da Subescala Conhecimento Parental do Questionário de Crenças Parentais sobre as Emoções das Crianças



Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – Estudo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos a Sra. para participar do estudo intitulado *O papel das crenças maternas sobre as emoções das crianças na socialização emocional dos filhos*, sob a responsabilidade do pesquisador Nilton Correia, o qual pretende investigar as relações entre como as mães lidam com os filhos e pensamentos que tem sobre as emoções das crianças. A seguir são fornecidas informações acerca da pesquisa:

PROCEDIMENTOS

Será utilizada dois instrumentos com perguntas referentes como as mães lidam com as emoções expressas pelos filhos e sobre o que pensam em relação às emoções das crianças. Todas as questões deverão ser respondidas após a instrução do pesquisador. Essa atividade poderá durar mais de um dia.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Sua participação é voluntária e se dará por meio dos instrumentos citados em formato de entrevista. O risco decorrente de sua participação na pesquisa refere-se ao surgimento de desconforto, como tristeza ou angústia, caso alguma pergunta realizada traga lembranças negativas. Caso isso ocorra, a Sra. poderá interromper sua participação na pesquisa, bem como poderá ser encaminhada para a realização de acompanhamento psicológico. Todavia, se a Sra. aceitar participar, estará contribuindo para a compreensão de como as mães lidam com as emoções dos filhos e quais estratégias utilizadas podem estar relacionadas aos pensamentos sobre as emoções da criança. Desse modo, participando de nossa pesquisa você estará contribuindo com o aumento da produção de conhecimento neste campo.

CONFIDENCIALIDADE

As informações prestadas por você para compor a presente pesquisa resultarão em um trabalho vinculado ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Os dados obtidos com a pesquisa serão armazenados durante o período de cinco anos, analisados e poderão ser apresentados a outros membros da comunidade acadêmica desta Universidade ou tornados públicos por outras vias, resguardando sua identidade que será mantida em sigilo absoluto. Após o tempo citado, os dados serão destruídos.

DIREITO DE RECUSAR OU DESISTIR DA PARTICIPAÇÃO

Sua participação nesta pesquisa é voluntária. Porém, se depois de consentir sua participação a Sra. desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo. Negar participar ou interromper a sua participação na mesma não resultará em nenhuma consequência negativa a você. A Sra. não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Mas, caso seja necessário, gastos

com transporte e alimentação serão ressarcidos. Além disso, em caso de danos decorrentes deste estudo a Sra. será indenizada.

DÚVIDAS

Se a Sra. tiver qualquer dúvida ou pergunta a fazer, sinta-se à vontade para realizá-la. Se no futuro você tiver mais perguntas entre em contato com o pesquisador Nilton Correia pelo número (71)9101-2656 ou com a pesquisadora orientadora Prof^a. Dr^a. Patrícia Alvarenga, na Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Ondina, Salvador/BA, CEP: 40.170-115, Superintendência de Avaliação e Desenvolvimento Institucional (SUPAD), telefone (71) 3283-6480, e-mail palvarenga66@gmail.com, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, na Rua Augusto Viana, s/n, Sala 435 - Canela - Salvador, Bahia, telefone (71) 3283-7615, e-mail cepips@ufba.br.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____,
 mãe de _____,
 fui informada sobre o objetivo da pesquisa e o motivo da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

 Data

 Assinatura do participante

RG ou CPF: _____

 Data

 Assinatura do pesquisador

Apêndice F – Avaliação da Satisfação com o Programa de Intervenção

QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO

Vivendo Emoções

Nome:

Parabéns por ter finalizado a participação no grupo de mães como parte do projeto *Lidando com as emoções*. Agora gostaríamos de saber como foi para você participar do programa.

1. Você acha que as informações que você recebeu nos encontros do grupo foram:
() Pouco úteis () Mais ou menos úteis () Úteis () Muito úteis

Comentário:

2. Você percebeu alguma mudança na forma que se relaciona com seu(a) filho(a) desde que começou a participar do programa? () Não () Sim

Comentário:

3. Você percebeu alguma mudança no(a) seu(a) filho(a) ou na sua família desde que começou a participar do programa? () Não () Sim

Comentário:

4. Considerando os números e as legendas abaixo, marque o número que representa para você o nível de dificuldade em utilizar as estratégias aprendidas no programa para lidar com as emoções de seu(a) filho(a).

1

2

3

4

5

Muito difícil Difícil Nem difícil nem fácil Fácil Muito fácil
Comentário:

5. Quão difícil ou fácil tem sido para você evitar partir imediatamente para a resolução do problema quando seu(a) filho(a) está expressando uma emoção intensa?

1 **2** **3** **4** **5**
Muito difícil Difícil Nem difícil nem fácil Fácil Muito fácil
Comentário:

6. Qual a sua satisfação com o programa?

1 **2** **3** **4** **5**
Muito insatisfeita Insatisfeita Nem insatisfeita nem satisfeita Satisfeita Muito satisfeita
Comentário:

7. As informações e o conteúdo do programa foram passados de forma:

1 **2** **3** **4** **5**
Muito confusa Confusa Mais ou menos clara Clara Muito clara
Comentário:

Apêndice G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – Estudo 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos a Sra. para participar do estudo intitulado *O papel das crenças maternas sobre as emoções das crianças na socialização emocional dos filhos*, sob a responsabilidade do pesquisador Nilton Correia, o qual pretende investigar as relações entre como as mães lidam com os filhos e pensamentos que tem sobre as emoções das crianças. A seguir são fornecidas informações acerca da pesquisa:

PROCEDIMENTOS

Será utilizada dois instrumentos com perguntas referentes como as mães lidam com as emoções expressas pelos filhos e sobre o que pensam em relação às emoções das crianças. Todas as questões deverão ser respondidas após a instrução do pesquisador. Essa atividade poderá durar mais de um dia. Após as perguntas, a Sra. participará de um programa de intervenção que tem o objetivo de melhorar as relações entre pais e filhos, por meio do manejo das emoções das crianças. A intenção é que a Sra. desenvolva habilidades parentais para o reconhecimento, a descrição e a consciência das próprias emoções, assim como as emoções e as dificuldades envolvidas na parentalidade. Além disso, serão enfatizadas as práticas de socialização emocional diante das emoções negativas dos filhos, como o medo/preocupações, a raiva, a tristeza, assim como a consolidação do ensino e treino de práticas de socialização emocional que apoiam a expressão emocional dos filhos e que contribuem para o desenvolvimento da regulação emocional. Posteriormente ao período de dois meses, a Sra. será convocada novamente para participar de novas entrevistas para avaliação das possíveis mudanças na sua relação com seu/sua filho(a).

RISCOS E BENEFÍCIOS

Sua participação é voluntária e se dará por meio dos instrumentos citados em formato de entrevista. O risco decorrente de sua participação na pesquisa refere-se ao surgimento de desconforto, como tristeza ou angústia, caso alguma pergunta realizada traga lembranças negativas. Caso isso ocorra, a Sra. poderá interromper sua participação na pesquisa, bem como poderá ser encaminhada para a realização de acompanhamento psicológico. Todavia, se a Sra. aceitar participar, estará contribuindo para a compreensão de como as mães lidam com as emoções dos filhos e quais estratégias utilizadas podem estar relacionadas aos pensamentos sobre as emoções da criança. Desse modo, participando de nossa pesquisa você estará contribuindo com o aumento da produção de conhecimento neste campo.

CONFIDENCIALIDADE

As informações prestadas por você para compor a presente pesquisa resultarão em um trabalho vinculado ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Os dados obtidos com a pesquisa serão armazenados durante o período de cinco anos, analisados e poderão ser apresentados a outros membros da comunidade acadêmica desta Universidade ou tornados públicos por outras vias, resguardando sua identidade que será mantida em sigilo absoluto. Após o tempo citado, os dados serão destruídos.

DIREITO DE RECUSAR OU DESISTIR DA PARTICIPAÇÃO

Sua participação nesta pesquisa é voluntária. Porém, se depois de consentir sua participação a Sra. desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados ou no decorrer do programa de intervenção, independentemente do motivo. Negar participar ou interromper a sua participação na mesma não resultará em nenhuma consequência negativa. A Sra. não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Mas, caso seja necessário, gastos com transporte e alimentação serão ressarcidos. Além disso, em caso de danos decorrentes deste estudo a Sra. será indenizada.

DÚVIDAS

Se a Sra. tiver qualquer dúvida ou pergunta a fazer, sinta-se à vontade para realizá-la. Se no futuro você tiver mais perguntas entre em contato com o pesquisador Nilton Correia pelo número (71)9101-2656 ou com a pesquisadora orientadora Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Alvarenga, na Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Ondina, Salvador/BA, CEP: 40.170-115, Superintendência de Avaliação e Desenvolvimento Institucional (SUPAD), telefone (71) 3283-6480, e-mail palvarenga66@gmail.com, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, na Rua Augusto Viana, s/n, Sala 435 - Canela - Salvador, Bahia, telefone (71) 3283-7615, e-mail cepips@ufba.br.

Consentimento Pós-Infirmação

Eu, _____,
 mãe de _____,
 fui informada sobre o objetivo da pesquisa e motivo da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

 Data

 Assinatura do participante

RG ou CPF: _____

 Data

 Assinatura do pesquisador