



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



Paula Kleize Costa Sales

Práticas maternas de socialização emocional e estratégias de autorregulação emocional
infantil

Salvador
2020

Paula Kleize Costa Sales

Práticas maternas de socialização emocional e estratégias de autorregulação emocional
infantil

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

Área de Concentração: Psicologia do Desenvolvimento

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Alvarenga.

Salvador

2020

S163 Sales, Paula Kleize Costa.
Práticas maternas de socialização emocional e estratégias de autorregulação emocional infantil / Paula Kleize Costa Sales. – 2020.
122 f.: il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patrícia Alvarenga
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia, Salvador, 2020.

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Emoções em crianças. 3. Socialização (emoções).
4. Maternidade. I. Alvarenga, Patrícia. II. Instituto de psicologia. III. Título.

CDD: 155



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



TERMO DE APROVAÇÃO

"PRÁTICAS MATERNAS DE SOCIALIZAÇÃO EMOCIONAL E
AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL INFANTIL"

PAULA KLEIZE COSTA SALES

BANCA EXAMINADORA:

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

Prof.ª Dr.ª Dóris Firmino Rabelo
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Prof.ª Dr.ª Deise Maria Fernandes Mendes
Universidade Estadual do Rio de Janeiro– UERJ

Salvador, 12 de março de 2020.

A Gabriel Fernandes S. (em memória) por, entre tantas aspirações, ter verdadeiramente sonhado a vida acadêmica junto comigo, com palavras e ações generosas.

Agradecimentos

Agradeço a Deus pelo início, antes dele e até após o fim. Não importa a quantidade de vezes que eu olhe para trás, eu sempre vou me surpreender com tudo que Deus fez na minha vida que me trouxe até aqui e com os anjos que Ele colocou no meu caminho. Sei também que sempre serei invadida pelo sentimento de gratidão toda vez que eu lembrar que esses anjos me ajudaram a voar com segurança e, principalmente, a desejar estar fora do chão e a encarar os desafios decorrentes disso. Deus e os anjos com os quais Ele me presenteou me fizeram confiar que, ainda que eu tivesse alguma queda ao longo do caminho, seria amparada e que todo voo que envolve propósito e aliança vale a pena.

Sobre as experiências do mestrado, me sinto contente e satisfeita com tudo que descobri, senti, desenvolvi, transformei e pelo quanto me vi modificada. O que vivi e aprendi vão muito além do que pode ser visto nesta dissertação. Em alguns momentos, tive emoções difíceis que surgem frequentemente quando estamos diante de situações desafiadoras. Mas, a empolgação, a curiosidade e a alegria por ter tido esta oportunidade são as lembranças mais vívidas que tenho para contar. Também me sinto satisfeita porque, independentemente do tipo de emoção, eu não senti sozinha, pude compartilhar cada momento.

Agradeço a minha família por ser uma fonte incondicional de amor e cuidado. Mãe (Edileuza), pai (Teles), irmão (Paulinho), amo vocês.

Agradeço a minha orientadora, Prof^a Dra. Patrícia Alvarenga, que favoreceu que eu aprendesse muito mais do que eu imaginava. O contato mais próximo com o mestrado permitiu que eu passasse a admirá-la ainda mais. Sou grata pelo exemplo de ser humano, de trabalho sério, comprometido e de qualidade que pude vivenciar.

Agradeço a Gabriel Fernandes (em memória) por ter sido um anjo tão atento e disponível, um verdadeiro especialista na arte de fazer o bem, e por sempre ter me incentivado a ir mais longe. Para sempre, pretendo lembrar da marca que deixou.

Agradeço a Yuri Sousa, Jonatan Santana, Antonio Carlos, Zelma Soares e a Bonifácio pela importante ajuda pré-seleção e pelo compartilhamento de materiais de estudo.

Agradeço a Nilton Correia por toda a parceria. Não consigo imaginar como seria o mestrado sem a nossa construção conjunta feita com muita sinceridade e apoio mútuo.

Agradeço ao grupo de pesquisa Parentalidade e Desenvolvimento Socioemocional na Infância por todo auxílio e por todas as contribuições em cada etapa do mestrado.

Agradeço a Sara Correia e a Milena Magalhães por terem me ajudado a aprimorar a estrutura de categorias para classificação de estratégias de autorregulação emocional infantil.

Agradeço aos Mestrandos Anônimos (- Sim, eu fiz parte de um grupo com esse nome durante o mestrado!) por todo o suporte e por ter contribuído para que eu significasse muitas experiências. Nilton, Ana Luísa, Naylanna, Laís, Ayla e Juliana, gostei demais de ter encontrado vocês!

Agradeço às Prof^{as} Dras Dóris Rabelo e Deise Mendes e ao Prof. Dr. Neander Abreu pelas considerações e sugestões durante os seminários de qualificação.

Agradeço a Aloísio Alves, professor de matemática durante o ensino médio, que, com todas as dificuldades de atuar em uma escola pública, não deixou de estimular, nos seus alunos, a busca pelo conhecimento e desenvolvimento.

Agradeço à Jaqueline Noblat, a Jéssica Menezes e as escolas pelo acolhimento e parceria e a cada participante da pesquisa por confiar no nosso trabalho e compartilhar um pouco de sua experiência.

Agradeço às Prof^{as} Dras. Miriam Cruvinel e Evely Boruchovitch por parte da inspiração quanto à entrevista para avaliação da autorregulação emocional infantil e por terem se colocado à disposição para o esclarecimento de dúvidas.

Por fim, agradeço a tantas outras pessoas que me fazem entender que a união e o trabalho coletivo levam a uma experiência mais rica e significativa.

“(...) a gente tem que é... enfrentar o medo. O medo não ficar mais dentro do corpo da gente, aí a gente não fica mais com medo.”

Criança participante desta pesquisa – 6 anos de idade

Resumo

A autorregulação emocional envolve o controle voluntário da tendência comportamental associada à experiência emocional para atingir objetivos e ajustar-se às demandas da situação. Esse processo repercute em diferentes aspectos dos domínios socioemocional e cognitivo, influenciando o ajustamento psicossocial do indivíduo. Diversas variáveis relacionam-se com a autorregulação emocional. Entre essas variáveis, as práticas adotadas pelos pais para ensinar os filhos a entender e administrar as emoções parecem exercer um papel importante no desenvolvimento da autorregulação emocional. Assim, o objetivo deste estudo foi investigar as relações entre as práticas maternas de socialização emocional e a autorregulação emocional infantil. Para alcançar este objetivo, foi utilizado o delineamento correlacional. Participaram deste estudo 33 mães com filhos de ambos os sexos com idade entre seis e sete anos e 30 crianças, selecionadas entre os filhos das mães participantes. As mães responderam à Ficha de Dados Sociodemográficos, à Escala de Reações Parentais às Emoções Negativas dos Filhos – CCNES e ao Inventário de Autorregulação Emocional – ERC. As crianças responderam à Entrevista para Avaliação das Estratégias de Autorregulação Emocional Infantil. Os resultados confirmaram o poder preditivo das reações não apoiadoras da expressão emocional da criança, que resultam em menor capacidade de autorregulação emocional por parte da criança, de acordo com o relato das mães. Quanto à autorregulação relatada pelas crianças, os resultados não confirmaram o poder preditivo das práticas maternas de socialização das emoções sobre essa variável. De qualquer modo as análises preliminares indicaram correlações positivas entre algumas das práticas maternas apoiadoras e certas subcategorias de estratégias de enfrentamento relatadas pela criança e correlações negativas entre esse tipo de prática e algumas das subcategorias de estratégias de fuga mencionadas pelas crianças. Algumas categorias de práticas maternas não apoiadoras, por sua vez, correlacionaram-se positivamente com algumas subcategorias de estratégias de fuga relatadas pelas crianças, e negativamente com certas subcategorias de estratégias de enfrentamento descritas pelas crianças. Os achados indicam a relevância de intervenções que promovam nos pais práticas apoiadoras da expressão de emoções por parte dos filhos de modo a favorecer o desenvolvimento emocional infantil. Quanto ao relato infantil das estratégias de autorregulação, é fundamental que novas pesquisas longitudinais e experimentais incluindo amostras maiores continuem investigando essas relações.

Palavras-chave: autorregulação emocional infantil, socialização emocional, práticas maternas, estratégias de autorregulação emocional

Abstract

Emotional self-regulation refers to the voluntary control of the behavioral tendency related to emotions, used to achieve personal and contextual goals. This process reverberates on different aspects of socioemotional and cognitive domains and influences individual psychosocial adjustment. Diverse variables are related to emotional self-regulation. Among these variables, practices used by parents to teach children how to understand and manage negative emotions seem to play an important role on child emotional self-regulation development. The goal of this study was to investigate relations between maternal emotion socialization practices and child emotional self-regulation. To achieve this goal, a correlational design was utilized. Thirty three mothers of children from both sexes and thirty children from these mothers participated in the study. The mothers answered a sociodemographic data sheet, the Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES) and the Emotion Regulation Checklist (ERC). Children answered the Interview for Assessment of Emotional Self-regulation Strategies. The results revealed the predictive power of nonsupportive reactions to children's emotional expression, which results in lower child emotional self-regulation, according to the mothers' report. Concerning self-regulation reported by children, the results did not confirm the predictive power of maternal emotion socialization practices. By any means, the preliminary analysis indicated positive correlations between some supportive emotion socialization practices and certain subcategories of confrontation strategies reported by children and negative correlations between this type of practice and some subcategories of scape strategies mentioned by the children. Some categories of the maternal nonsupportive practices also correlated positively to the some subcategories of scape strategies reported by children, and negatively to certain subcategories of confrontation strategies described by them. The results indicate the relevance of interventions that promote supportive emotion socialization practices in order to favour the child emotional development. In regards to child report of self-regulation strategies, it is pivotal that new longitudinal and experimental researches including larger samples continue to investigate these relations.

Keywords: emotional self-regulation, emotion socialization, maternal practices, emotional self-regulation strategies.

Lista de Tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Características Sociodemográficas dos Participantes (N = 33) | 53 |
| Tabela 2. Média e Desvio Padrão, Intervalo de Confiança (95%), Valores Mínimo e Máximo das Práticas Maternas de Socialização Emocional (N = 33)..... | 64 |
| Tabela 3. Correlações entre os Escores das Práticas Maternas de Socialização Emocional e as Variáveis Sociodemográficas (N = 33)..... | 65 |
| Tabela 4. Preditores das Reações não Apoiadoras (N = 33)..... | 66 |
| Tabela 5. Média e Desvio Padrão, Intervalo de Confiança (95%), Valores Mínimo e Máximo da Relato Materno de Autorregulação Emocional Infantil (N = 33) | 66 |
| Tabela 6. Correlações entre as Variáveis Sociodemográficas e o Relato Materno de Autorregulação Emocional Infantil (N = 33)..... | 67 |
| Tabela 7. Frequência e percentual de crianças que relataram cada subcategoria de Estratégia de Autorregulação Emocional Infantil N = 30) | 68 |
| Tabela 8. Frequência média do relato das Estratégias de Autorregulação Emocional por parte da criança (N = 30) | 69 |
| Tabela 9. Correlações entre as Estratégias de Autorregulação Emocional Infantil e as Variáveis Sociodemográficas (N = 30)..... | 70 |
| Tabela 10. Correlações entre os Escores das Práticas de Socialização Emocional e o Relato Materno da Autorregulação Emocional Infantil (N = 33) | 72 |
| Tabela 11. Preditores da Autorregulação Emocional (N = 33)..... | 73 |
| Tabela 12. Correlações entre os Escores das Práticas Maternas de Socialização Emocional e o Relato da Crianças das Estratégias de Autorregulação Emocional Infantil (N = 30)..... | 75 |
| Tabela 13. Preditores das Estratégias de Fuga (N = 30) | 76 |

Sumário

| | |
|--|-----|
| Introdução | 13 |
| Aspectos conceituais no estudo das emoções e o desenvolvimento da autorregulação emocional na infância..... | 14 |
| A socialização emocional na infância | 33 |
| O papel das reações parentais às emoções negativas dos filhos no desenvolvimento da autorregulação emocional infantil..... | 45 |
| Justificativa e objetivo do estudo | 49 |
| Método | 52 |
| Delineamento | 52 |
| Participantes | 52 |
| Procedimentos de coleta..... | 55 |
| Instrumentos | 56 |
| Procedimentos de análise | 60 |
| Considerações Éticas..... | 61 |
| Resultados | 63 |
| Discussão | 77 |
| Considerações Finais | 89 |
| Referências..... | 91 |
| Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 107 |
| Apêndice B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido..... | 109 |
| Apêndice C - Ficha de Dados Sociodemográficos | 111 |
| Apêndice D - Escala de Reações Parentais às Emoções Negativas dos Filhos –CCNES | 114 |
| Apêndice E - Inventário de Autorregulação Emocional–ERC | 118 |
| Apêndice F - Entrevista para Avaliação da Autorregulação Emocional Infantil..... | 121 |

Introdução

Os fenômenos envolvidos nas emoções têm sido amplamente investigados nas últimas décadas, a partir de diferentes perspectivas e abordagens. Os estudos sobre o impacto das estratégias dos pais adotadas para ensinar os filhos a entender o significado das emoções e como lidar com elas de acordo com o contexto têm recebido destaque entre os processos examinados. A essas estratégias têm-se dado o nome de *práticas parentais de socialização emocional* ou *práticas de socialização das emoções*. Em especial, no que se refere ao conjunto das estratégias, as respostas dos pais frente à expressão de emoções negativas dos filhos, como tristeza, raiva e medo, parecem explicar fortemente as diferenças entre os comportamentos infantis diante da vivência emocional. Essas respostas foram denominadas na literatura como *reações parentais às emoções negativas dos filhos*.

Algumas reações parentais às emoções negativas dos filhos, como incentivá-los a buscar as causas das emoções, assim como formas de solucioná-las, parecem favorecer o desenvolvimento da compreensão das emoções e do repertório de estratégias que podem ser utilizadas para o seu manejo e controle. Contudo, as reações parentais que desvalorizam ou punem a expressão das emoções dos filhos podem levar ao uso cada vez mais frequente de estratégias prejudiciais de manejo das emoções por parte da criança (Lins & Alvarenga, 2018). Ao primeiro tipo de reação explicitada foi dado o nome de *Reações apoiadoras da experiência emocional negativa* e ao segundo de *Reações não apoiadoras da experiência emocional negativa* dos filhos.

Por outro lado, no que se refere aos processos relativos ao manejo das emoções, aqueles implicados no controle voluntário da experiência emocional com a perspectiva de alcançar objetivos pessoais ou contextuais, bem como ajustar-se às demandas da situação, são denominados na literatura como *autorregulação emocional* ou *autorregulação das emoções* (Chen, 2016; Eisenberg, Hofer, Sulik, & Spinrad, 2014; Zeman, Cassano, Perry-Parrish, & Stegall, 2006). Os comportamentos que conduzem à autorregulação são denominados estratégias de autorregulação emocional. Neste estudo, tais estratégias foram classificadas nas categorias *enfrentamento e fuga*, adotando como critério os prováveis efeitos do seu uso no desempenho da criança na situação que gerou a vivência emocional.

De modo geral, os estudos acerca do papel das reações parentais às emoções negativas dos filhos sobre a autorregulação emocional da criança têm produzido resultados inconsistentes (Han, Qian, Gao, & Dong, 2015; Meyer, Raikes, Virmani, Waters, & Thompson, 2014; Miller-Slough, Zeman, Poon, & Sanders, 2016; Rogers, Castro, Halberstadt, MacCormack, & Garrett-

Peters, 2016), o que inviabiliza o entendimento pleno da relação entre essas variáveis. Em contexto brasileiro, esse entendimento é ainda mais desafiador, uma vez que, no Brasil, parece que ainda não foram conduzidas investigações acerca desse tópico. Assim, o objetivo deste estudo é investigar as relações entre as práticas maternas de socialização emocional e a autorregulação emocional infantil. Na primeira seção deste estudo, são abordados aspectos conceituais das emoções e o desenvolvimento da autorregulação emocional na infância. Posteriormente, são abordados a socialização emocional na infância e as reações parentais às emoções negativas dos filhos. Por fim, são apresentados e discutidos alguns estudos sobre o papel das reações parentais às emoções negativas dos filhos no desenvolvimento da autorregulação emocional infantil.

Aspectos conceituais no estudo das emoções e o desenvolvimento da autorregulação emocional na infância

As emoções estão envolvidas em praticamente todos os tipos de atividades e experiências humanas (Pinto, Carvalho, & Sá, 2014). Em vista disso, elas foram consolidadas ao longo do tempo como um alvo de especulação em diversos setores da sociedade, de modo que despertam a curiosidade e provocam o debate de um público amplo constituído por pessoas de diferentes campos de conhecimento, idades e níveis de escolaridade, entre acadêmicos e não acadêmicos. As razões pelas quais as emoções representam um tema de interesse são variadas. Destacam-se, entre elas, a relação das emoções com variáveis como desempenho, motivação, tomada de decisões e bem-estar, assim como a importância que elas podem assumir na explicação do comportamento. Consonante com a grande quantidade de debates em torno desse tema, existem inúmeras teorias acerca da emoção (Thompson, 2011) e ainda é possível perceber um aumento na quantidade de estudos sobre esse assunto nos últimos anos (Ekman, 2016).

Apesar do aumento dos esforços no estudo das emoções, ainda não existe consenso entre os investigadores acerca das características e dos componentes desse objeto de estudo (Ekman, 2016; Frijda, 2008). Não está claro também de que forma os processos envolvidos nas emoções podem ser concebidos enquanto unidades distintas, bem como a sua especificidade nesse fenômeno (Frijda, 2008). Em decorrência disso, existe uma variedade de definições sobre emoções (Lins, 2018), a qual, muitas vezes, dificulta o diálogo na pesquisa, prejudica a integração e o progresso do conhecimento sobre o tema e geram debates pouco produtivos (Frijda, 2008; Mulligan & Scherer, 2012). Diante disso, parece que a definição comum de

emoção a diversas disciplinas e campos de conhecimento está longe de ser alcançada (Mulligan & Scherer, 2012). Na psicologia, por exemplo, as emoções vêm sendo alvo de investigação a partir de diversas perspectivas teóricas (Lins & Alvarenga, 2018; Miguel, 2015).

Um dos focos das investigações sobre as emoções em psicologia está nos eventos que são experienciados ou manifestados pelas pessoas (Frijda, 2008). Nesse sentido, o construto emoção diz respeito a um fenômeno complexo que envolve diversas variáveis (Izard, 2010; Gross, 2014; Miguel, 2015). Nas emoções, vários processos e elementos são interrelacionados durante um período limitado de tempo. Existem processos intraindividuais, que ocorrem no interior da pessoa, e processos interpessoais e ambientais, que envolvem influências socioculturais (Darwich & Tourinho, 2005; Frijda, 2008; Pinto et al., 2014). Nas emoções, reações corporais ou excitação, expressão motora e experiência subjetiva estão interligados (Frijda, 2008; Miguel, 2015; Mulligan & Scherer, 2012; Rocha, Candeias, & Silva, 2017; Skinner, 1953/2003; Verma & Tiwary, 2014). Por exemplo, circuitos neuronais, contrações musculares, sentimentos de descontentamento e de preocupação, reações de busca e evitação e de aceitação e rejeição, avaliação de situações, interpretação de experiências emocionais, expressão facial, tendência à ação e comportamentos.

A atividade fisiológica é reconhecida como um componente importante da emoção e um dos seus melhores preditores, a qual tende a correlacionar-se com as emoções (Verma & Tiwary, 2014). Nesse sentido, as emoções podem ser definidas como um conjunto de reações fisiológicas que surge como resposta a alguns eventos (Rocha et al., 2017; Verma & Tiwary, 2014). Elas podem ser concebidas como um estado de ativação e excitação rapidamente provocado que tem um começo e um fim (Frijda, 2008; Lerner, Li, Valdesolo, & Kassam, 2015; Mulligan & Scherer, 2012). O curso de tempo e o grau de ativação da emoção variam (Frijda, 2008; Mulligan & Scherer, 2012). Assim, ela é considerada um episódio na vida da pessoa (Mulligan & Scherer, 2012). Tal episódio se manifesta tanto em nível físico quanto em nível psicológico (Pinto et al., 2014). Em nível psicológico, as emoções se manifestam a partir da experiência das alterações fisiológicas que são deflagradas no corpo da pessoa. O nível percebido de intensidade dessa experiência varia, assim como o grau de ativação da emoção. (Verma & Tiwary, 2014). Por exemplo, as pessoas se sentem muito tristes ou pouco alegres.

Os processos que compõem as emoções influenciam-se mutuamente e são integrados em algum nível. Assim, existe a formação de um conjunto de respostas privadas e públicas sobrepostas nas emoções (Gross, 2014). Por exemplo, alterações na respiração ou na frequência cardíaca são acompanhadas de expressões faciais ou de uma série de comportamentos, tais como saltar e gritar. O conjunto de respostas que caracterizam a emoção não é similar em todas

as situações e para todos os sujeitos (Frijda, 2008). No entanto, apesar dessas variações, existem conjuntos de respostas e aspectos relativos à experiência emocional comuns, os quais denotam a universalidade das emoções (Ekman, 2016). Com base nisso, as emoções são nomeadas e classificadas.

Nessa perspectiva, diferentes categorias são atribuídas às emoções. O indivíduo se torna apto para categorizar as emoções ao discriminar as alterações corporais relacionadas à experiência emocional, bem como a relação entre tais alterações e os comportamentos prováveis de acordo com a sua história de vida (Darwich & Tourinho, 2005). Assim, as categorias variam de acordo com a língua e o contexto sociocultural do indivíduo (Frijda, 2008). No entanto, cinco categorias emocionais são endossadas por alguns pesquisadores como emoções universais: alegria, tristeza, raiva, medo e nojo (Ekman, 2016; Silva & Pedrini, 2015). Outras categorias de emoções são menos consensuais entre os cientistas, como o amor, a gratidão, a compaixão, o orgulho, a inveja, a culpa e o desprezo (Ekman, 2016). A existência de categorias de emoções é algo útil para a comunicação social (Frijda, 2008; Mulligan & Scherer, 2012). Por exemplo, determinada categoria pode sinalizar recompensas ou sanções às expressões emocionais a ela relacionadas. Contudo, as categorias nem sempre são relevantes para diferenciar as emoções ou entender o que a pessoa sente. Elas também nem sempre são indispensáveis para a comunicação não verbal (Frijda, 2008), já que as manifestações emocionais quase sempre são facilmente reconhecidas, avaliadas e compreendidas pelas pessoas.

Sendo assim, muitos investigadores se concentraram no estudo do reconhecimento e classificação das emoções (Kaya et al., 2017; Verma & Tiwary, 2014). O reconhecimento das emoções é o processo no qual identifica-se e atribui-se rótulos às emoções. Esse processo pressupõe a consciência e o entendimento da emoção. Por exemplo, quando a pessoa que tem fobia de aranha diz a si mesmo “eu tenho medo” (Moyal, Henik, & Anholt, 2014, p. 3). Muitos estudos relacionados ao reconhecimento de emoções utilizaram banco de dados com medidas de emoções e softwares para efetuar as investigações (Kaya et al., 2017; Silva & Pedrini, 2015; Verma & Tiwary, 2014). Parte-se do pressuposto de que as emoções podem ser reconhecidas por meio de sinais fisiológicos (Verma & Tiwary, 2014). Nesse sentido, Verma e Tiwary (2014) investigaram a classificação de emoções a partir de sinais fisiológicos periféricos e do eletroencefalograma por quatro sistemas modais de classificação: *K-Nearest Neighbor*, *Multilayer Perceptron*, *Support VectorMachine* e *Metamulticlass*. Os autores utilizaram o banco de dados de emoções DEAP, que contém dados fisiológicos, visuais, audiovisuais e de fala de emoções de 32 pessoas. Os sinais periféricos incluíram atividade eletrodérmica e

temperatura da pele. Os autores verificaram, de acordo com os resultados, que 13 emoções podem ser reconhecidas por meio dos sinais fisiológicos. São elas, a emoção terrível (“terrible”, o amor (“love”), o ódio (“hate”), o sentimental (“sentimental”), o encantador (“lovely”), a felicidade (“happy”), a diversão (“fun”), a surpresa (“shock”), a alegria (“cheerful”), o deprimente (“depressing”), a animação (“exciting”), a melancolia, (“melancholy”) e o maduro, (“mellow”) (Verma & Tiwary, 2014, p. 167).

O reconhecimento das emoções é influenciado por algumas variáveis, como a cultura. Silva e Pedrini (2015) investigaram como determinado sistema de classificação das emoções que foi treinado para categorizar imagens de expressões faciais de uma cultura específica classifica as emoções com base em imagens de outra cultura. Eles examinaram se o sistema classificaria as emoções a partir de imagens de expressões faciais transculturais de forma correta. Os autores realizaram experimentos com quatro banco de dados com imagens ocidentais e orientais de expressões faciais de seis emoções: alegria, medo, tristeza, raiva, surpresa e nojo. Os autores constataram que o sistema classifica o conjunto de dados para o qual foi treinado com maior precisão. No entanto, apesar da diminuição dessa precisão na classificação dos dados de uma cultura diferente, ambas as imagens de expressões faciais ocidentais e orientais foram classificadas pelo sistema de modo satisfatório. Esses resultados indicam que a expressão das seis emoções estudadas é universal, com pequenas variações entre as culturas.

Nesse contexto, há diversos modelos teóricos que buscam explicar como funcionam as emoções e que fatores as influenciam. As explicações sobre o funcionamento emocional dos seres humanos buscam identificar regularidades na relação entre eventos antecedentes, comportamentos e outros resultados (Frijda, 2008). Assim, o acontecimento das emoções pode ser explicado a partir das interações entre o sujeito e o ambiente (Darwich & Tourinho, 2005; Frijda, 2008; Skinner, 1953/2003). Uma dessas explicações diz respeito às funções das emoções. Essas funções são analisadas a partir de três níveis distintos: individual, interpessoal, grupal e cultural (Verma & Tiwary, 2014). No nível de análise individual e grupal, as emoções são pensadas como um mecanismo adaptativo ou como um recurso que cumpriu uma função adaptativa no passado evolucionário (Chambers, Gullone, & Allen, 2009; Darwich & Tourinho, 2005; Frijda, 2008). Segundo esse paradigma, certos comportamentos relacionados à experiência emocional ocorreram devido à contribuição para a sobrevivência dos indivíduos e às características do ambiente evolucionário da espécie (Darwich & Tourinho, 2005). Por exemplo, ao se sentir ameaçada, a pessoa se comportava de modo a enfrentar ou a fugir dos eventos que indicavam perigo. Assim, as emoções são associadas a tendências de ações, as

quais podem induzir a uma ação instantânea (Darwich & Tourinho, 2005; Lerner et al., 2015; Moyal et al., 2014; Rocha et al., 2017).

Enquanto um recurso útil no passado evolucionário, as emoções são compreendidas como uma característica obsoleta da espécie (Frijda, 2008). Elas são pensadas dessa forma porque os problemas adaptativos do passado evolucionário diminuíram, como predadores não humanos, e as estratégias para lidar com eles aumentaram e tendem a ser mais potentes e eficazes, como o uso de armas de fogo (Frijda, 2008). Ademais, o conjunto de comportamentos associados às emoções das pessoas na pré-história existia em menor número se comparado a quantidade de comportamentos possíveis nos dias atuais. A partir da história da espécie e pessoal, as pessoas aprenderam mais estratégias de como lidar com as emoções.

No que se refere à função das emoções atualmente, considerando nível de análise individual, existem vários exemplos de como elas ainda continuam sendo adaptativas. O medo indica a prudência. A raiva pode fazer as pessoas se comportarem de acordo com os seus interesses. A excitação, vinculada a uma emoção, pode, por sua vez, ajudar uma pessoa a se manter em atividade. Abaixar a cabeça e fechar os olhos podem ajudar a proteger o corpo. Assim, as emoções e os comportamentos a elas associados na contemporaneidade são funcionais em um sentido mais amplo, portanto, podem não estar atreladas à promoção da sobrevivência (Frijda, 2008). Por fim, no que se diz respeito ao nível de análise interpessoal, as emoções exercem impactos sobre a pessoa e sobre o outro com quem ela se relaciona (Frijda, 2008). A alegria, por exemplo, pode facilitar a comunicação e o contato interpessoal e sorrir pode desencorajar agressões verbais e fortalecer relações interpessoais.

Assim, o aspecto motivacional é outro fator que integra as explicações sobre a emoção. A motivação é um dos domínios usados para defini-la, apesar de ser menos explorado ou enfatizado nas teorias contemporâneas (Frijda, 2008). A pessoa que sente a emoção tem predisposições para agir de determinada forma. Ela experimenta mudança nas condições corporais e uma probabilidade de se comportar de certa maneira (Darwich & Tourinho, 2005). Nesse sentido, a emoção especifica o comportamento diante de determinadas circunstâncias. O sujeito que sente a emoção tem uma probabilidade para apresentar uma classe de respostas diante das exigências situacionais (Frijda, 2008; Skinner, 1953/2003). As modificações corporais associadas às emoções podem, desse modo, indicar a probabilidade de um comportamento ser acompanhado de consequências positivas ou não (Darwich & Tourinho, 2005). Por exemplo, a alegria pode ser um sinal para uma criança específica de que pular pode ser sucedido de alguma vantagem.

Dessa forma, as emoções relacionam-se com a tomada de decisões, uma vez que, sob o controle delas, as decisões das pessoas podem ser beneficiadas ou prejudicadas (Lerner et al., 2015). No entanto, as pessoas podem ter consciência ou não do provável impacto que as emoções podem desempenhar em suas decisões. A influência das emoções na tomada de decisões se dá por meio das interações entre os elementos motivacionais e cognitivos a elas associados e os fatores envolvidos no processo de julgamento e escolha (Lerner et al., 2015). Desse modo, a tristeza pode, por exemplo, aumentar a tendência de uma pessoa a optar pela experiência de prazeres ou recompensas imediatas. Ao pensar sobre o futuro, essa mesma pessoa pode se sentir alegre e adiar essa satisfação imediata. Outra pessoa, diante de uma situação que indica risco ou perigo, pode escolher a opção associada à segurança. Em outro exemplo, uma pessoa que se sente grata em relação a uma instituição pode decidir doar bens para essa organização (Lerner et al., 2015).

Nesse contexto, as emoções podem ser confundidas com sentimentos. Contudo, distinguir as emoções e os sentimentos é uma tarefa difícil, já que a diferença entre eles é complexa e ainda não é evidente na literatura. Em vista disso, não faz parte do escopo deste estudo detalhar e responder com profundidade a essa questão. No entanto, é possível notar que as emoções e os sentimentos têm características em comum, como a relação com um contexto e a propensão para agir (Frijda, 2008). Contudo, as emoções ocorrem em um intervalo de tempo curto, enquanto os sentimentos podem se prolongar ao longo da vida (Frijda, 2008; Mulligan & Scherer, 2012). Nas emoções, a propensão para a ação é mais intensa e constante e nos sentimentos ela é mais latente (Frijda, 2008). Logo, o sentimento é pensado como um componente da emoção (Mulligan & Scherer, 2012).

Tendo em vista que as emoções estão relacionadas a uma certa propensão para agir, as pessoas podem tentar modificar as reações corporais que as caracterizam com a intenção de alterar essa tendência de ação. A mudança nas reações fisiológicas envolvidas nas emoções tende a acontecer a partir de alterações nos comportamentos que as acompanham (Darwich & Tourinho, 2005). Desse modo, ao apresentar um comportamento diferente em um contexto associado à emoção, a pessoa estará suscetível a experimentar outras reações corporais. Por exemplo, diante de uma situação em que uma mãe manipula um frasco de remédio, a criança começa a chorar. Então, a mãe diz à criança que precisa lhe dar uma dose de remédio e a criança sente reações que caracterizam o medo. Nessa situação, espera-se que, se o comportamento da criança variar, ela irá ter outras alterações corporais. Por exemplo, caso a criança peça à mãe algum doce antes de ingerir o remédio (novo comportamento), em vez de chorar, e a mãe

conceda-lhe o pedido, a criança poderá ter sensações físicas típicas da alegria e estar mais propensa a sorrir.

Em resumo, a literatura mostra que as emoções permeiam praticamente todas as experiências da vida e estão relacionadas a resultados individuais e interpessoais. Elas exercem efeito sobre as ações humanas e o ambiente, ao passo em que também são impactadas por eles. O efeito total das emoções sobre os seres humanos e suas relações ainda não é claro, mas é notório que elas podem assumir uma função em eventos e fatores importantes, como o julgamento de situações, os comportamentos e a tomada de decisões. Esses fenômenos, por sua vez, repercutem sobre a experiência emocional e podem alterar os seus significados e características qualitativas, como nível de excitação e probabilidade de ocorrência. Assim, as experiências individuais e culturais afetam os componentes fisiológicos, cognitivos e comportamentais associados às emoções.

Não raro, os componentes das emoções são modificados em algumas situações a partir de iniciativas intencionais do indivíduo, visando a se adaptar ao contexto ou atingir objetivos pessoais (Jaramillo, Rendón, Muñoz, Weis, & Trommsdorff, 2017). A literatura tem focalizado esse processo e apresentou muitos avanços ao longo do tempo nos estudos relacionados ao manejo das emoções (Eisenberg et al., 2014). Soma-se a este fato, o crescente aumento da quantidade de empreendimentos que retratam os comportamentos relativos às emoções, o qual foi verificado por Lins (2018). Nesse sentido, diversos termos são usados para abordar o manejo das emoções (Lins, 2018), como *autorregulação emocional* ou simplesmente *autorregulação*, *regulação emocional*, *regulação das emoções* (Rocha, 2016) e *autocontrole emocional* (Batista & Tourinho, 2012). Existem também variações nas definições desses termos (Eisenberg et al., 2014).

A autorregulação emocional pode ser caracterizada como um construto complexo (Jaramillo et al., 2017; Pinto et al., 2014; Thompson & Calkins, 1996) e multidimensional (Jaramillo et al., 2017; Pinto et al., 2014). Não existe uma definição consensual acerca desse fenômeno entre os autores. A autorregulação emocional infantil é definida neste estudo a partir das propostas de Chen (2016), Del Prette e Del Prette (2017), Eisenberg e Spinrad (2004), Eisenberg et al. (2014), Gross (2014), Rawana, Flett, McPhie, Nguyen, e Norwood (2014), Rocha (2016), Rocha et al. (2017) e Thompson e Calkins (1996) como um conjunto de habilidades que envolvem: a) capacidade de reconhecer e nomear as emoções em si e nos outros; b) o uso de estratégias para modificar, modular, diminuir, manter ou aumentar a intensidade da vivência das emoções; c) a administração e a modificação do contexto relacionado às emoções; e d) a modificação ou a manutenção da expressão das emoções.

A autorregulação das emoções, portanto, envolve processos de avaliação, monitoramento e antecipação das emoções (Del Prette & Del Prette, 2017; Thompson & Calkins, 1996; Rocha, 2016), os quais tendem a ocorrer antes do uso de estratégias voltadas para a mudança na vivência emocional (Thompson & Calkins, 1996). Esses processos provavelmente habilitam o sujeito a exercer controle sobre a forma de expressar as emoções e sobre onde expressá-las (Eisenberg et al., 2014). A autorregulação emocional ajuda a conservar a excitação emocional em um nível gerenciável de otimização do desempenho (Cicchetti, Ganiban, & Barnett, 1991), para que o funcionamento do sujeito nos domínios social e cognitivo sejam favorecidos (Rocha, 2016). A autorregulação emocional, assim, diz respeito a um processo dinâmico que pode resultar na modificação dos comportamentos associados à vivência emocional, bem como na duração, experiência psicológica e reações fisiológicas das emoções (Chen, 2016; Eisenberg et al., 2014).

Eisenberg et al. (2014), consideram útil distinguir entre os termos *autorregulação emocional* e *regulação emocional* para destacar os processos de controle diante das emoções produzidos pela criança e aqueles realizados por outra pessoa. Sendo assim, tais autores utilizam o termo autorregulação emocional para dar ênfase ao processo de gerenciamento das emoções efetivado pelo próprio sujeito. Por sua vez, Gross (2014) usa os termos regulação emocional intrínseca e extrínseca para demarcar a diferença acerca de quem realiza o gerenciamento das emoções. No presente estudo, o termo autorregulação emocional (ou autorregulação das emoções) será utilizado para enfatizar a mudança na vivência das emoções enquanto um efeito alcançado a partir dos esforços efetivados pelo próprio indivíduo. Alguns desses esforços serão apresentados mais adiante, ao longo desta seção.

Ainda considerando as diferentes conceituações que os termos relacionados ao manejo das emoções podem assumir, constata-se que a autorregulação emocional, de acordo com o ponto de vista de alguns autores, envolve padrões de respostas e outros aspectos relativos às emoções que são concebidos como fenômenos integrados às emoções (Thompson, 2011; Zeman et al., 2006). Chambers et al. (2009), entretanto, afirmam que a autorregulação emocional indica a existência de um processo de controle da experiência emocional que ocorre à parte das próprias emoções. Essas diferentes visões mostram que é difícil distinguir a emoção e a autorregulação emocional, como afirma Eisenberg et al. (2014). A dificuldade em diferenciar esses fenômenos pode relacionar-se com a existência de múltiplos processos que podem atuar na autorregulação das emoções. Alguns desses processos são automáticos e se referem à própria natureza das emoções, enquanto outros tendem a ser mais volitivos (Eisenberg & Spinrad, 2004; Eisenberg et al., 2014).

As estratégias de autorregulação emocional são desenvolvidas inicialmente a partir das tentativas infantis de autoconforto para lidar com situações que despertam a vivência da angústia (Thompson & Calkins, 1996). Mais tarde, essas estratégias passam a ser usadas para atender diversos objetivos. Em primeiro lugar, a autorregulação das emoções ocorre para capacitar o indivíduo para funcionar de maneira mais adaptativa em situações de excitação emocional. Quando a situação e a emoção experimentada pelas pessoas não são consistentes, elas precisam modificá-la para se adaptar ao contexto (Chen, 2016). Outros propósitos associados ao uso das estratégias de autorregulação são manejar os relacionamentos com os outros, manter o bem-estar pessoal, apresentar-se para o mundo da maneira que deseja e se comportar em conformidade com a autoimagem. Nesse sentido, a autorregulação das emoções retrata uma função particular em um contexto determinado (Thompson & Calkins, 1996). As estratégias de autorregulação emocional, assim, são ações que mediam a relação entre os objetivos pessoais e as demandas do contexto social (Zeman et al., 2006). Por exemplo, em uma determinada situação, o objetivo da criança é ganhar um brinquedo, contudo ela recebe um suéter da avó e a demanda desse contexto social é agir educadamente para não magoar a avó. Então, a criança utiliza a estratégia de expressar uma emoção positiva para substituir a vivência da frustração e se adaptar ao contexto (Zeman et al., 2006). Destarte, com a autorregulação emocional, a mudança na emoção acontece de modo volitivo, impedindo que a prontidão para a ação subjacente a ela seja concretizada (Rocha, 2016).

Assim, existem várias razões pelas quais a autorregulação emocional pode ser compreendida como uma capacidade de suma relevância na vida do indivíduo. Nessa perspectiva, evidências na literatura têm destacado a associação entre a capacidade infantil para autorregular as emoções e o funcionamento emocional, cognitivo e social do indivíduo. A autorregulação das emoções pode propiciar o sentimento de harmonia e satisfação com a vida e colaborar com o sentimento de que a pessoa tem o controle sobre a própria existência (Jaramillo et al., 2017). Além desses fatores, a autorregulação emocional das crianças também relaciona-se à autoestima, ao humor e a resultados escolares. No que se diz respeito ao desempenho escolar, verifica-se que crianças com aptidão para autorregular as emoções conseguem prestar e manter a atenção nas tarefas que lhe são designadas (Djambazova-Popordanoska, 2016). Essas crianças também tendem a ser socialmente competentes (Eisenberg et al., 2014; Rydell, Berlin, & Bohlin, 2003) e resilientes quando confrontadas com situações estressantes (Eisenberg et al., 2014; Rawana et al., 2014). Nesse sentido, a autorregulação emocional infantil desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança, exercendo impacto no seu ajustamento psicossocial (Djambazova-Popordanoska,

2016; Ekas, Lickenbrock, & Braungart-Rieker, 2013; Jaramillo et al., 2017; Rawana et al., 2014; Zeman et al., 2006).

Apesar das discussões acerca dos efeitos associados à autorregulação emocional, constitui uma tarefa complexa e difícil determinar quando a utilização de uma estratégia específica conduz a resultados positivos e tende a ser mais adaptativa. Dados na literatura sugerem que não é possível enunciar com precisão o nível de adaptação de cada estratégia de autorregulação das emoções, pois é provável que elas não sejam absolutamente adaptativas ou desadaptativas (Brockman, Ciarrochi, Parker, & Kashdan, 2016). Outro motivo que explica a dificuldade na avaliação do nível de adequação dessas estratégias é a necessidade de considerar o contexto no qual a emoção surgiu (Rocha et al., 2017). Assim, as repercussões do uso de cada estratégia de autorregulação emocional devem ser interpretadas a partir de uma perspectiva contextual e levando em conta os aspectos da situação.

Conforme evidências da literatura, a distração é uma estratégia de autorregulação emocional que pode ser classificada como uma alternativa tanto construtiva quanto desadaptativa (Calkins, Gill, Johnson, & Smith, 2001; Eisenberg et al., 1993; Trentacosta & Shaw, 2009). No que se refere ao potencial adaptativo da distração, o uso dessa estratégia pode proporcionar alívio imediato da ativação de emoções negativas. Ressalta-se que, neste estudo, o termo “emoção negativa” se refere ao conjunto de emoções associadas a sensações desagradáveis (Harris, 2018). A longo prazo, contudo, a utilização da distração enquanto estratégia de autorregulação emocional pode ser inadequada. Em situações recorrentes que induzem emoções negativas, por exemplo, a utilização da estratégia de distração de modo frequente pode dificultar o enfrentamento do problema que provoca tais experiências emocionais (Denson, Moulds, & Grisham, 2012).

Ainda em relação aos efeitos de diferentes estratégias de autorregulação emocional, Aldao, Nolen-hoeksema, e Schweizer (2010) realizaram um estudo de metanálise no qual foram verificadas as associações entre seis estratégias de autorregulação emocional, aceitação, evitação, resolução de problemas, reavaliação, ruminação, supressão, e sintomas de quatro psicopatologias, ansiedade, depressão, distúrbio alimentar e uso de substâncias. Os autores incluíram 114 artigos na metanálise, dentre os quais haviam relatos de estudos experimentais e do desenvolvimento de escalas. Os participantes dos artigos selecionados para a metanálise formaram uma amostra diversificada, incluindo tanto crianças quanto adultos, moradores da comunidade, estudantes universitários e pacientes clínicos. De acordo com os resultados da metanálise, as estratégias de autorregulação emocional de evitação, supressão e ruminação tiveram associação positiva com psicopatologias. As duas primeiras tiveram associação com

psicopatologias com tamanho de efeito de médio a grande e última foi associada com psicopatologias com tamanho de efeito grande. Ainda de acordo com os resultados da metanálise, a estratégia resolução de problemas foi associada negativamente com psicopatologias, com efeito de tamanho médio a grande. Os tamanhos de efeito relativos às estratégias de aceitação e reavaliação encontrados foram muito pequenos.

Segundo Aldao et al. (2010), a estratégia de evitação esteve associada positivamente com ansiedade, depressão e distúrbio alimentar. A estratégia de supressão esteve positivamente associada com ansiedade, depressão e distúrbio alimentar e a estratégia de ruminação esteve positivamente associada com ansiedade, depressão, distúrbio alimentar e uso de substâncias. A estratégia resolução de problemas teve associação negativa com ansiedade, depressão e distúrbio alimentar. Ainda conforme os resultados do estudo realizado por Aldao et al. (2010), as estratégias de aceitação e reavaliação estiveram menos associadas à saúde mental do que as estratégias de resolução de problemas, evitação, supressão e ruminação. De acordo com os autores, a utilização das últimas como estratégias de autorregulação emocional tende a gerar resultados mais deletérios do que não utilizar as estratégias de aceitação e reavaliação.

Assim, existem alguns indicadores que possibilitam examinar se os comportamentos envolvidos na autorregulação emocional são construtivos ou sinalizam problemas em lidar com as emoções. O nível de adaptação das estratégias de autorregulação emocional pode ser avaliado com base nesses indicadores e nos benefícios e custos que elas produzem em curto, médio e longo prazo (Leahy, 2019). Alguns desses critérios são: o impacto das estratégias de autorregulação das emoções no funcionamento socioemocional da criança, em suas relações interpessoais, e sua associação com o desenvolvimento de problemas de comportamento (Dunsmore, Booker, & Ollendick, 2012; Eisenberg & Sulik, 2012; Zeman et al., 2006), a redução de emoções negativas e a vivência e a expressão de emoções positivas (Eisenberg & Spinrad, 2004; Carthy, Horesh, Apter, Edge, & Gross, 2010; Zeman et al., 2006), o aumento ou a diminuição da ativação emocional (Frank et al., 2014) e outros resultados infantis.

Um fator associado à autorregulação emocional adaptativa é possuir um repertório amplo de estratégias de autorregulação das emoções (Thompson & Calkins, 1996). Nessa perspectiva, são consideradas estratégias adaptativas de autorregulação emocional as atividades que ajudam a aprender com as experiências emocionais ou tolerá-las (Leahy, Tirch, & Napolitano, 2014). Meyer et al. (2014) elaboraram um modelo de estratégias construtivas de autorregulação emocional infantil. Esse modelo engloba estratégias voltadas para a redução da experiência emocional negativa. Alguns comportamentos dessa categoria são: as estratégias focadas no problema, na emoção ou na atenção e a busca por apoio social. Segundo Zeman et

al. (2006), por sua vez, é provável que algumas estratégias construtivas de autorregulação da emoção incluam: reconhecer os sinais da vivência emocional em si e nos outros, expressar as emoções negativas de modo verbal em vez de por meio de expressões motoras e utilizar as estratégias de autorregulação emocional de modo flexível e de acordo com a demanda da situação.

Por outro lado, a alta frequência de labilidade afetiva ou a desregulação emocional são indicadores do uso de estratégias não adaptativas de autorregulação das emoções (Zeman et al., 2006). A labilidade emocional designa a tendência a possuir maior reatividade ou sensibilidade infantil aos estímulos do ambiente e, conseqüentemente, a ter também maior nível de intensidade das reações fisiológicas e dos comportamentos durante os estados emocionais (Dunsmore et al., 2012). Crianças com maior nível de labilidade emocional têm experiências emocionais relacionadas a um número maior de estímulos (Dunsmore et al., 2012). A labilidade emocional pode ser operacionalizada da seguinte forma: transitar de uma tarefa para outra com dificuldade, sentindo-se angustiado, irritado ou ansioso; recuperar-se lentamente de situações que envolvem angústia ou chateação; frustrar-se com facilidade e ser incapaz de esperar pela gratificação (Shields & Cicchetti, 1998).

A desregulação emocional, por sua vez, designa a utilização de padrões ou estratégias de autorregulação emocional de modo inflexível e sistemático, com impactos negativos na adaptação do sujeito, tanto atualmente quanto no futuro, e no desempenho da criança em diversos contextos e tarefas (Rocha et al., 2017). A desregulação das emoções pode prejudicar a interação da criança com o meio ou a realização dos seus objetivos pessoais. Por exemplo, em uma situação na qual a criança tenta aprender algo, se ela sentir ansiedade e não conseguir autorregular a emoção poderá alterar o seu objetivo principal de focar na tarefa e aprender para controlar ou diminuir a experiência emocional (Rocha et al., 2017).

Nesse sentido, a inabilidade das crianças para autorregular as emoções associa-se a complicações de saúde, a problemas de comportamento, a dificuldades no envolvimento com os pares e no desempenho acadêmico. Quanto aos problemas de saúde, a dificuldade de autorregulação emocional interliga-se a sintomas físicos e a altos níveis de ansiedade nas crianças. Com o tempo, o uso prolongado de estratégias desadaptativas de autorregulação emocional e a persistência dos problemas acima mencionados tendem a comprometer o alcance dos marcos do desenvolvimento infantil (Zeman et al., 2006). A falta de habilidade para autorregular as emoções também representa riscos para o funcionamento mental do sujeito. Evidências empíricas demonstram que déficits na autorregulação emocional contribuem de forma significativa para o desenvolvimento e a manutenção de transtornos mentais. Os

resultados de uma revisão sistemática de literatura realizada por Rawana et al. (2014) indicaram também que uso de estratégias de autorregulação emocional desadaptativas pode ser preditor de outros problemas, como os problemas internalizantes (depressão, por exemplo) problemas externalizantes, comportamentos de automutilação e uso de substâncias psicoativas. Por outro lado, o aprimoramento da aptidão para autorregular as emoções favorece a saúde mental (Berking & Whitley, 2014). Desse modo, variações nesse processo ocasionam diferenças nos aspectos do funcionamento socioemocional dos sujeitos.

De acordo com Zeman et al. (2006) alguns sinais ou comportamentos que indicam que a criança tem dificuldade em autorregular as emoções de modo adaptativo e construtivo são: reagir às situações que despertam emoções negativas com um comportamento não responsivo ou com uma face inexpressiva, ter um comportamento excessivamente reativo em situações nas quais as causas da vivência emocional têm baixa intensidade, expressar a raiva ou agredir os outros frequentemente e tentar evitar ou fugir de um evento que induz a um estado emocional doloroso, em vez de lidar com a excitação emocional.

Embora os autores façam uso de diferentes termos para se referir às estratégias que geram benefícios ou dificuldades para a experiência emocional do indivíduo e seu desenvolvimento, no presente estudo, optou-se por nomear as estratégias ligadas a experiências e resultados desenvolvimentais positivos de *estratégias de enfrentamento*. As estratégias que tendem a produzir experiências emocionais desorganizadoras ou aversivas e resultados desenvolvimentais negativos foram chamadas de *estratégias de fuga*. Por um lado, o uso das estratégias de enfrentamento geralmente contribui para o sucesso da criança em diferentes tarefas e contextos, assim como nas relações interpessoais. Por meio do uso dessas estratégias, a criança busca aprender sobre as emoções e, ao mesmo tempo, ter um comportamento produtivo na situação (Aldao et al., 2010; Cruvinel & Boruchovitch, 2007, 2010, 2011; Leahy et al., 2014; Leahy, 2019; Meyer et al., 2014; Zeman et al., 2006).

Por outro lado, as estratégias de fuga não tendem a contribuir para que a criança aprenda algo sobre si, bem como a identificar os sinais da vivência emocional em si e nos outros, as causas para o aparecimento das emoções e as suas prováveis consequências. O uso de tais estratégias costuma proporcionar alívio imediato da ativação emocional negativa com o custo de prejudicar o desempenho da criança no contexto ou na tarefa na qual está inserida e de gerar graves problemas no futuro. O desempenho da criança tende a ser prejudicado com o uso das estratégias agrupadas nesta categoria porque o objetivo principal nas situações é alterado para o objetivo de reduzir a excitação emocional negativa e provocar ou aumentar experiências

emocionais positivas (Aldao et al., 2010; Assis et al., 2007; Cruvinel & Boruchovitch, 2007, 2010, 2011; Denson et al., 2012; Eisenberg & Sulik, 2012; Leahy, 2019; Zeman et al., 2006).

No que se refere às estratégias de autorregulação emocional de fuga, o uso de atividades prazerosas, que exemplifica uma estratégia desse conjunto, não leva a resolução do conflito gerador da emoção e está associado à vivência de sensações agradáveis durante um período limitado de tempo. Após esse período, a emoção negativa tende a ressurgir. Quanto ao uso da estratégia isolamento, ressalta-se que o isolamento prejudica o desenvolvimento afetivo infantil (Assis et al., 2007), a aprendizagem de comportamentos adaptativos e pode resultar em problemas de ajustamento psicossocial em todas as fases da vida (Carvalho, 2006).

Assim, é provável que o uso de estratégias de autorregulação emocional de fuga na infância se torne mais frequente com o tempo e evolua para um padrão inflexível e insensível às demandas da situação, levando a criança a reagir mais às experiências emocionais e menos ao contexto. O uso contínuo, sistemático e inflexível dessas estratégias pode gerar labilidade ou desregulação emocional e outros problemas nos domínios emocional, social e cognitivo. Por exemplo, dificuldades nas interações sociais e na modulação do nível de excitação emocional, problemas de comportamento, sintomas físicos, como ansiedade, psicopatologias e outros problemas crônicos.

De modo geral, o processo de autorregulação das emoções é influenciado por fatores biológicos e ambientais (Cicchetti et al., 1991). No que se refere aos fatores biológicos, o desenvolvimento cognitivo e neurológico, o qual ocorre concomitantemente com a diferenciação do sistema nervoso central e a comunicação inter-hemisférica, capacita a criança para autorregular e coordenar os seus comportamentos de forma intencional (Malatesta-Magai, 1991). Assim, estudos envolvendo neuroimagem mostraram como a atuação conjunta de estruturas cerebrais explica o processo de autorregulação emocional (Sabatier, Cervantes, Torres, Rios, & Sañudo, 2017). Essas estruturas são interligadas e associam-se a atividades tais como interpretações e percepções, além da preparação de respostas diante de situações associadas às emoções. As estruturas que fazem parte do fenômeno emocional são: o sistema límbico, o córtex e o tronco cerebral, as quais interagem constantemente quando há ativação emocional. O sistema límbico, composto pelo hipocampo e a amígdala, opera na seleção de estratégias para lidar com eventos estressantes. O córtex cerebral, por sua vez, relaciona-se a processos tais como o controle voluntário, a atenção e a memória. O tronco cerebral dirige funções motoras e estabelece a conexão entre o cérebro e as demais partes do corpo (Sabatier et al., 2017). Conforme Tobin, Sansosti, e McIntyre (2007), as diferenças de temperamento também são um dos fatores biológicos que afetam o desenvolvimento de processos de

autorregulação emocional, assim como variações em nível hormonal. Por exemplo, há um índice de hormônio no sangue, como o cortisol, associado às respostas a situações estressantes (Tobin et al., 2007).

No que tange aos fatores ambientais que afetam a autorregulação emocional infantil, o contexto social é imprescindível para compreender o desenvolvimento do repertório de autorregulação das emoções, assim como as emoções (Cole, 2014). Assim, autorregulação das emoções relaciona-se com as diferenças entre as pessoas resultantes das trajetórias individuais e de características do meio social em que estão inseridas (Pinto et al., 2014). Com base nessa noção, é necessário tentar encontrar as situações antecedentes e consequentes no ambiente para entender como a autorregulação emocional ocorre (Lins & Alvarenga, 2018). É nessa perspectiva que a socialização emocional exercida pelos pais e as influências da cultura recebem destaque na autorregulação emocional. Esses aspectos serão discutidos na próxima seção.

Outro fator que influencia a autorregulação das emoções é idade. Nesse sentido, a aprendizagem dos comportamentos ligados à autorregulação emocional ocorre durante o curso de vida do sujeito. As pessoas têm um repertório básico para administrar os sinais fisiológicos das emoções desde o nascimento, contudo o conjunto de atividades de autorregulação emocional se diversifica e se torna mais eficaz com o decorrer do tempo e com a vivência de interações com o outro e com o contexto social (Rocha et al., 2017) Nesse sentido, a aprendizagem da concepção das emoções do grupo cultural e o contexto de inserção da pessoa, de certo modo, determina a compreensão e as situações nas quais o uso dos recursos de autocontrole emocional ocorrerá. Portanto, a aprendizagem exerce um papel fundamental na autorregulação das emoções (Jaramillo et al., 2017).

Conforme mencionado, a capacidade de autorregulação emocional se modifica ao longo de toda a vida do indivíduo, mas é durante a infância que essa aprendizagem tem início e que suas bases se constituem (Cicchetti et al., 1991; Malatesta-Magai, 1991; Rocha et al., 2017; Sabatier et al., 2017; Thompson & Meyer, 2007). Esse processo envolve a motivação e a intenção da criança para se comportar de acordo com as regras, expectativas e papéis sociais relativos às emoções (Jaramillo et al., 2017). Logo, durante a infância, a criança aprende a reconhecer, nomear e a expressar as emoções de modo verbal (Del Prette & Del Prette, 2017). Moyal et al. (2014) argumentam que o processo de reconhecimento das emoções em si já pode ser considerado como uma estratégia de autorregulação emocional, uma vez que reduz a intensidade da emoção ao possibilitar a recordação e a codificação das características do evento ligado à emoção. As habilidades infantis de reconhecer e expressar as emoções de modo verbal,

são afetadas, por sua vez, pelo desenvolvimento da linguagem (Kaya et al., 2017). Crianças mais velhas tendem a ter maior capacidade de expressar as emoções de forma verbal. O discurso de crianças mais velhas, por exemplo, aos sete anos de idade, é mais claro para os adultos do que aquele de crianças mais jovens (Kaya et al., 2017).

Na infância, as crianças também aprendem a associar as emoções a condições culturais, de modo que se tornam aptas a gerenciar as emoções de modo mais aceitável socialmente (Sabatier et al., 2017). Por exemplo, elas aprendem o tipo de consequência, como gratificações ou sanções, que acompanham certas expressões emocionais. Nesta fase, elas estão desenvolvendo a consciência emocional, isto é, a habilidade de reconhecer as experiências emocionais em si e nos outros (Dell'Aglio, 2003; Rawana et al., 2014). Na infância, as crianças também obtêm entendimento da multiplicidade de estratégias que podem ser usadas para autorregular as suas experiências emocionais, assim como da eficácia desses mecanismos (Rawana et al., 2014). Aprender a identificar as emoções em si e no outro e perceber como a experiência emocional se relaciona com condições culturais e com outros fatores ambientais colabora para o desenvolvimento de estratégias de manejo das emoções mais complexas ao longo do tempo (Rawana et al., 2014; Rocha, 2016).

Alguns autores afirmam que, no início da vida, tendo em vista a condição de dependência da criança, a autorregulação emocional é atribuída às ações executadas pelos outros, como os pais e cuidadores, os quais fazem uso de certos recursos para gerenciar a manifestação emocional dos bebês (Eisenberg et al., 2014; Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007; Rocha, 2016; Rocha et al., 2017; Sabatier et al., 2017; Thompson & Calkins, 1996; Whitebread & Basilio, 2012). Assim, a autorregulação emocional em bebês decorre principalmente do desejo de outras pessoas de exercer controle sobre as emoções expressas pela criança (Sabatier et al., 2017). No entanto, é possível observar que movimentos involuntários da criança como sugar, pôr a mão na boca e virar a cabeça também cumprem a função de autorregular os estados emocionais negativos do bebê nos primeiros meses de vida (Dodge & Garber, 1991). No começo da vida, as crianças ainda não atingiram maturação cognitiva, física e motora associada à capacidade de decidir que tornasse possível o emprego de estratégias para alterar a trajetória emocional de forma autônoma. Além disso, elas ainda estão aprendendo o que são as emoções e os seus significados (Rawana et al., 2014).

Assim, existem evidências de que a proximidade entre o cuidador e a criança reduz o índice de estresse em bebês (Sabatier et al., 2017; Varão, 2012). Ao longo do primeiro ano de vida, os pais expressam um discurso específico com os filhos. Ao interagir com os bebês, eles costumam adotar o ritmo de fala mais lento, com o tom mais agudo. Essa forma específica de

comunicar-se com os bebês é denominada “manhês”. Faz parte desse tipo específico de comunicação, a manifestação mais intensa das emoções. Por exemplo, sorrir mostrando quase todos os dentes. As conversas entre o cuidador e o bebê, assim, auxiliam a autorregulação emocional infantil e favorecem o aprendizado da criança sobre as emoções (Whitebread & Basilio, 2012). Durante essas conversas, os pais promovem o entendimento da criança do que são as emoções e como modificar a sua vivência emocional (Thompson & Meyer, 2007).

Outro tipo de estratégia de autorregulação emocional infantil no início da vida é de natureza comportamental (Eisenberg & Spinrad, 2004; Rocha et al., 2017). Por exemplo, a criança chora ao sentir medo e a mãe pega-lhe no colo e a acaricia ou canta para ela com o propósito de acalmá-la. O choro da criança, nesse caso, é importante para que a mãe possa intervir, gerando um impacto na sua vivência emocional (Thompson & Meyer, 2007). Sendo assim, a responsividade do cuidador aos sinais emocionais da criança favorece o desenvolvimento da capacidade infantil de antecipar eventos e de se comportar de modo a ser menos suscetível a sofrer por causa das emoções. A partir das interações com a mãe, a criança aprende como modificar a sua vivência emocional (Whitebread & Basilio, 2012).

Varão (2012) realizou um estudo com 13 mães cujo objetivo foi examinar a relação entre a qualidade da interação mãe-bebê e o comportamento de autorregulação emocional dos filhos aos 3 meses de idade. Para avaliar a interação entre a mãe e a criança foram realizados registros em vídeo. Antes de cada filmagem, os experimentadores certificaram-se de que os bebês estavam com a fralda limpa, não tinham fome, sede ou sono e, deste modo, se sentiam confortáveis. Os registros ocorreram em três etapas. Na primeira etapa, a mãe interagiu livremente com a criança durante 5 minutos em uma sala com vários brinquedos, uma cadeira e um tapete. A segunda etapa foi realizada em uma situação experimental de *Still-Face*. Esta etapa foi dividida em três subetapas, com duração de 3 minutos cada. As mães recebiam as seguintes orientações nestas subetapas: 1) interagir livremente com o bebê; 2) Não tocar no bebê e permanecer inexpressivas depois de ouvir três toques na parede e 3) Voltar a interagir livremente com a criança após três toques na parede novamente. Essas interações foram observadas em um monitor localizado do lado de fora da sala. Baseado nas análises, Varão (2012) verificou que a ausência de contato e de expressividade das mães na situação experimental deixaram os bebês em situação de stress.

Os resultados do estudo de Varão (2012) também mostraram que, na condição *Still Face*, as meninas utilizaram mais comportamentos de autoconforto, como colocar objetos ou partes do corpo na boca e se balançar, para autorregular as emoções. Este achado contrasta com as declarações dos outros estudos acima mencionados, os quais afirmam que os bebês não

possuem a capacidade de usar estratégias de autorregulação de forma autônoma (Morris et al., 2007; Sabatier et al., 2017; Rocha et al., 2017; Whitebread & Basilio, 2012).

Entre os dois e os três anos de vida, por sua vez, o desenvolvimento da linguagem e das habilidades comunicativas resultam em mudanças no processo de autorregulação emocional. Com essa idade, as crianças aprendem a nomear as emoções, eventos e objetos. O aumento do vocabulário infantil permite que as crianças alcancem maior entendimento das respostas emocionais dos outros, assim como ampliem o repertório para lidar e expressar as suas emoções e relatar as experiências privadas (Sabatier et al., 2017; Whitebread & Basilio, 2012). Segundo Whitebread e Basilio (2012), crianças com idade entre dois e três anos já são capazes de comunicar as suas emoções de diferentes maneiras, como por meio de gestos, e controlar a experiência emocional conforme o contexto. Com essa idade, o desenvolvimento da linguagem também ajuda a criança a cooperar com os outros, o que contribui para a redução de sensações desagradáveis (Whitebread & Basilio, 2012). Por exemplo, em uma situação de afastamento da mãe, a criança sente tristeza e, com o propósito de autorregular as suas emoções, conversa sobre o assunto com outras pessoas.

Entre quatro e seis anos de idade, as crianças têm aquisições importantes associadas à capacidade de autorregulação emocional. Nessa fase, as crianças têm um léxico ainda mais vasto do que o das crianças com idade entre dois e três anos e uma evolução nas habilidades gramaticais da fala (Kaya et al., 2017). Essas aquisições ajudam a criança a reconhecer as emoções em si e nos outros e a melhorarem a capacidade de se comunicarem com um adulto (Kaya et al., 2017). A partir dos quatro anos de idade, as crianças também adquirem maior entendimento das experiências privadas, como sentimentos e memórias. Com isso, elas notam que podem acessar informações reais ou virtuais associadas às emoções. Esse entendimento possibilita que elas percebam que podem fazer uso de estratégias para lidar com as emoções negativas (Sabatier et al., 2017). Assim, alguns comportamentos das crianças com essa idade para autorregular os estados emocionais são: desenhar, brincar, cantar, culpar os outros e buscar ajuda de um adulto (Rocha et al., 2017; Sabatier et al., 2017). De acordo com Harris (1996), as estratégias de autorregulação emocional usadas por crianças aos quatro anos de idade são baseadas nas descobertas feitas por elas ao longo do desenvolvimento sobre regularidades causais na experiência emocional. Nessas descobertas, as crianças identificam a ocorrência do declínio da intensidade das emoções. Elas observam que as emoções têm um fluxo que vai da maior a menor ativação até desaparecer progressivamente com o tempo (Harris, 1996).

De acordo com Sabatier et al. (2017), entre sete e oito anos de idade, com o desenvolvimento cognitivo, a criança passa a notar que os outros não expressam as suas

emoções durante todo o tempo. Assim, elas entendem que não são obrigadas a manifestar a sua vivência emocional. Crianças com essa idade buscam apoio social como forma de lidar com situações nas quais se sentem preocupadas e nervosas. Considerando que, nessa faixa de idade, as crianças já são aptas a controlar as emoções por meio de estratégias verbais, diante de situações associadas a emoções negativas, as crianças podem optar por não expressar a experiência emocional por meio de comportamentos, como agredir alguém, por exemplo (Sabatier et al., 2017). Portanto, na metade da infância, a criança já é capaz de alterar a expressão das emoções de modo consciente para atender às normas sociais de manifestação emocional (Rocha et al., 2017). Antes disso (até os sete anos de idade) a expressão emocional das crianças é mais “pura”, pois, nesta fase, a influência social na modificação dos comportamentos de manifestação das emoções tem um efeito menor (Kaya et al., 2017). As estratégias utilizadas pelas crianças na infância média (7- 10 anos de idade) de modo mais frequente são estratégias de distanciamento da situação que gerou a emoção ou aquelas focadas na resolução de problemas (Rocha, 2016).

Aos 10 anos de idade, as crianças já podem fazer uso de práticas para controlar os estados emocionais sem o auxílio dos adultos (Sabatier et al., 2017). Com essa idade, as crianças avaliam a necessidade da situação. Essa avaliação conduz ao uso de estratégias de autorregulação emocional mais adequadas de acordo com a cultura. Assim, elas controlam as expressões emocionais potencialmente condenáveis, como a raiva, e exibem emoções socialmente aceitas. Exemplos de estratégias usadas por crianças nessa fase são: culpar a si próprio e aos outros e ruminação mental (Sabatier et al., 2017). A ruminação é uma estratégia que pode ser usada quando se pensa acerca dos próprios pensamentos e sentimentos ligados à situação na qual a emoção surgiu (Rawana et al., 2014).

Na adolescência e na vida adulta, o uso das estratégias de autorregulação das emoções sofre algumas mudanças em função das habilidades aprimoradas nessas fases, como a capacidade de pensar de modo abstrato e lógico (Sabatier et al., 2017) e o autocontrole (Macedo & Sperb, 2013). Desse modo, os adolescentes e os adultos usam predominantemente estratégias que envolvem o planejamento do comportamento e o pensamento, demonstrando estabilidade nas habilidades de autorregulação emocional (Sabatier et al., 2017). No entanto, muitas estratégias utilizadas em fases anteriores são mantidas nesse período. O adolescente e o adulto, portanto, podem fazer uso de uma miríade de estratégias para autorregular as emoções. Exemplos de estratégias de autorregulação emocional utilizadas nessas fases são: a estratégia focada no problema que desencadeou a emoção, a aceitação, a reavaliação cognitiva, a supressão expressiva, a negação, colocar-se em perspectiva (Rawana et al., 2014), a distração

(Macedo & Sperb, 2013; Rawana et al., 2014), a atenção plena (Chambers et al., 2009) e agir de forma altruísta (Macedo & Sperb, 2013).

Em síntese, a infância representa uma fase fundamental para o desenvolvimento dos processos envolvidos na autorregulação emocional. Nessa perspectiva, a forma como as crianças aprendem o que são as emoções, as regras sociais a elas relacionadas e como lidar com a experiência emocional são fatores importantes que determinam a capacidade infantil de autorregulação das emoções, bem como o tipo de estratégia, se construtiva ou desadaptativa, que será utilizada ao longo do tempo. Parte significativa dessa aprendizagem ocorre por meio da interação com os agentes de socialização. Esse processo será discutido na próxima seção.

A socialização emocional na infância

A socialização das emoções diz respeito ao ambiente de cuidado e ao contexto no qual o desenvolvimento da autorregulação emocional acontece (Malatesta-Magai, 1991). A socialização emocional contribui para que as crianças ajustem a expressão das emoções para atender às características e às expectativas do meio (Cicchetti et al., 1991). Nesse sentido, o ambiente social imediato desempenha um papel importante ao direcionar o curso do desenvolvimento da manifestação emocional (Malatesta-Magai, 1991).

De maneira mais geral, a socialização pode ser definida a partir da existência de um objetivo universal, da dinamicidade e da transmissão de conhecimento de uma cultura específica. Esse processo inicia no começo da vida e se prolonga até o último dia da existência do indivíduo e ocorre a partir de comportamentos verbais e não verbais dos socializadores (Kiliç, 2014). Os objetivos da socialização que têm sido reconhecidos como predominantes entre pais de diversas culturas são: preparar a criança para a vida adulta, protegê-la e fornecer apoio quanto as suas necessidades. Esses objetivos são alcançados de uma forma específica pelos membros de cada cultura (Kiliç, 2014). No que tange ao compartilhamento de conhecimento, a partir da socialização, as pessoas aprendem tanto a cultura de um lugar quanto o modo de viver nela. O aprendizado da cultura envolve o conhecimento de normas, valores, símbolos morais, atitudes, papéis e linguagem (Zahn-Waxler, 2010). No que se refere à dinamicidade, a socialização é pensada como um processo interativo no qual pais e filhos se afetam de modo recíproco. Por exemplo, as diferenças individuais entre os filhos ocasionam diferenças nas práticas de socialização dos pais, que retroagem sobre as crianças. Essas diferenças podem ser facilmente notadas por pais que possuem dois filhos ou mais, como aquelas relativas à personalidade e ao temperamento infantil (Zahn-Waxler, 2010).

Um dos objetos de socialização é a vivência e a expressão das emoções. Assim, a socialização das emoções se constitui enquanto um dos processos contextuais que influencia o desenvolvimento emocional do sujeito (Denham, Bassett, & Wyatt, 2015). Esse processo tem início no contexto familiar e passa a ocorrer em outros contextos nos quais as crianças adentram progressivamente (Zahn-Waxler, 2010). Por meio da socialização emocional, a criança aprende a reconhecer, a descrever e a exibir as emoções conforme o grupo cultural do qual faz parte (Lins & Alvarenga, 2018). Portanto, esse processo molda a compreensão das emoções e a autorregulação emocional da pessoa (Denham et al., 2015; Lins & Alvarenga, 2018; Zahn-Waxler, 2010).

Alguns fatores influenciam o processo de socialização emocional, como cultura, raça, aspectos contextuais, status socioeconômico da família, gênero e outras características dos pais e das crianças. No que se refere à influência da cultura e dos contextos, as regras culturais retratam prováveis problemas associados à manifestação de certas emoções. Assim, elas indicam a exibição emocional mais apropriada em determinados contextos e direcionam os comportamentos parentais de socialização das emoções (Pol, 2015). No que tange ao efeito do status socioeconômico, existem diferenças na socialização emocional entre famílias que residem na mesma cidade (Kiliç, 2014). Devido às variações de poder aquisitivo, essas famílias são afetadas por distintos contextos e condições de vida. Em relação às características dos agentes envolvidos no processo de socialização das emoções que repercutem nesse processo, podem ser destacados o estado emocional dos pais e o nível de desenvolvimento infantil. Essas características determinam o curso do desenvolvimento de estratégias de socialização emocional (Pol, 2015).

Quanto à influência da variável gênero, os papéis sociais associados à identidade feminina e à identidade masculina podem direcionar os comportamentos parentais de socialização emocional. As mulheres exercem o papel de cuidadoras mais frequentemente do que os homens e passam pela gestação. Elas têm padrões de comportamento relacionados à afiliação, ao compromisso com o bem-estar dos outros e à formação de redes de amizades. Já os homens tradicionalmente tendem a se envolver de modo mais frequente do que as mulheres em cargos de maior poder, autoridade e defesa (Zahn-Waxler, 2010). Em decorrência disso, os pais são propensos a socializar as emoções dos filhos em consonância com esses papéis (Brody, 2000; Zahn-Waxler, 2010). Eles tendem a incentivar a expressão de emoções condizentes com os papéis de gênero e a suprimir as emoções não adequadas para essas funções. Por exemplo, tende haver a expectativa de que as meninas tenham habilidade para expressar as suas emoções de modo verbal (Brody, 2000). Assim, as meninas tendem a ser mais incentivadas a expressar

o afeto positivo, a culpa e a empatia (Zahn-Waxler, 2010). No caso dos meninos, tende haver maior aceitação de níveis elevados de ativação emocional (Brody, 2000) e a ser encorajada a expressão de emoções como a raiva, uma vez que a identidade masculina está tradicionalmente mais associada ao enfrentamento, autonomia e domínio (Zahn-Waxler, 2010). No entanto, é importante lembrar que, especialmente na última década, a identidade associada ao gênero tem sido alvo de críticas e questionamentos (Spizzirri, Pereira, & Abdo, 2014), o que deverá repercutir também sobre práticas parentais associadas a esses padrões.

Alguns autores afirmam, ainda, que existem diferenças no que se diz respeito à socialização emocional considerando contextos diversos de raça e etnia (Dunbar, Leerkes, Coard, Supple, & Calkins, 2017; Hooper, Wu, Ku, Gerhardt, & Feng, 2018; Lugo-candelas, Harvey, Breaux, Harvey, & Breaux, 2015; Morelen & Thomassin, 2013). Morelen e Thomassin (2013) realizaram uma revisão de literatura sobre a socialização emocional entre famílias afro-americanas, americanas asiáticas e latino americanas. Apoiados nos resultados desta revisão, os autores afirmam que as diferenças étnicas devem ser consideradas para determinar o impacto dos comportamentos parentais relativos à expressão emocional das crianças. De acordo com eles, os comportamentos parentais associados a resultados infantis positivos em um contexto não podem ser generalizados para outros.

Hooper et al. (2018) realizaram um estudo longitudinal no qual foram investigadas as práticas maternas de socialização emocional e suas relações com as expressões emocionais das crianças em uma amostra de 122 mães e o(a) filho(a) de cada uma dessas mães em dois momentos. Cerca de 68,9% das mães declararam que pertenciam ao grupo étnico das mães americanas europeias. As outras mães, 31,1%, se identificaram com o grupo das mães afro-americanas. No primeiro momento, quando as crianças possuíam três anos de idade, os participantes fizeram uma visita ao laboratório durante duas horas. A segunda visita aconteceu um ano mais tarde, quando as crianças estavam com quatro anos de idade. Nessas visitas, foram examinadas as expressões de emoções positivas das mães e suas respostas às exibições de emoções negativas pelos filhos. Quanto às crianças, foram avaliados a expressões de emoções positivas e os problemas externalizantes e internalizantes de comportamento, que envolvem dificuldades relacionadas à autorregulação emocional (Bowie, 2010; Hill, Degnan, Calkins, & Keane, 2006). Durante as visitas, as mães e as crianças participaram da tarefa de arrumação, na qual as mães foram instruídas a pedir que seu filho (a) organizasse os brinquedos com os quais estava brincando por aproximadamente cinco minutos. Essa tarefa foi utilizada com o propósito de eliciar emoções nos participantes e de verificar a relação bidirecional entre as expressões emocionais da mãe e da criança. As interações entre a mãe a criança foram filmadas

e posteriormente codificadas quanto ao tempo de expressão de emoções positivas de cada participante por meio do uso do software *Noldus Information Technology*.

Os resultados das avaliações realizadas por Hooper et al. (2018) no primeiro momento, quando as crianças tinham três anos de idade, mostraram que as mães afro-americanas expressaram emoções positivas com maior frequência e forneceram maior apoio à expressão da emoção de medo e tristeza por parte da criança em comparação com as mães americanas europeias. Foi observado que, um ano mais tarde, os filhos (as) das mães afro-americanas também expressaram emoções positivas com frequência maior do que os filhos (as) das mães americanas europeias e apresentaram menos problemas internalizantes. Além disso, observou-se uma associação positiva entre o uso da estratégia de amplificação, que pode ser observada quando a mãe expressa a mesma emoção que o filho (a) está expressando, pelas mães afro-americanas em resposta à expressão de raiva pelas crianças e o escore de problemas externalizantes e internalizantes um ano mais tarde. Essas relações não foram significativas entre as mães e as crianças americanas europeias. Com base nesses resultados, os autores sugerem que as crianças afro-americanas, em comparação com as crianças americanas europeias, podem ser mais sensíveis à expressão de emoções das mães e mais propensas a adotar as expressões maternas como modelo para a própria expressão emocional nas situações, reagindo às expressões de emoções positivas das mães do mesmo modo.

No que se refere às práticas de socialização emocional entre os pais afro-americanos, Dunbar et al. (2017) sugerem que tais práticas são utilizadas de modo integrado com a socialização da raça/etnia. Por meio da socialização racial/étnica, os pais de crianças negras buscam ajudar os filhos a desenvolverem a consciência dos vieses de raça, como, por exemplo, a percepção cultural dominante das pessoas negras como subordinadas, e a prepará-las para lidar com esses vieses. Com esse tipo de socialização, o conhecimento sobre a história dos negros é transmitido e discutido. A socialização racial/étnica ocorre também para auxiliar as crianças a desenvolver o orgulho da raça/etnia. Com a socialização emocional, por outro lado, os pais ajudam a criança a entender as causas e as consequências das emoções em si e nos outros e a regular a vivência emocional. Ao conjunto de práticas de socialização emocional utilizadas por pais afro-americanos, Dunbar et al. (2017) atribuiu o nome de enfrentamento racial centrado na emoção. O enfrentamento racial centrado na emoção inclui: a) processamento emocional de suporte dos eventos relacionados ao racismo; b) conselhos diretos acerca da autorregulação emocional para os conflitos relativos à raça; c) conversa “vigilante” sobre as emoções e d) respostas apoiadoras de supressão diante da expressão de emoções negativas pelas crianças.

Ainda segundo Dunbar et al. (2017), a socialização emocional adaptativa entre famílias afro-americanas pode ocorrer a partir do uso combinado de estratégias apoiadoras e de supressão. Com as estratégias apoiadoras, os pais possibilitam a expressão de emoções negativas pela criança enquanto tentam ensinar estratégias de autorregulação emocional e de resolução de problemas. Com as estratégias de supressão, por outro lado, os pais ajudam a criança a desenvolver a flexibilidade de suprimir a expressão das emoções negativas em situações nas quais a probabilidade de existência de viés racial é alta. Conforme os autores, a socialização racial e emocional e o desenvolvimento de habilidades para lidar com os vieses de raça podem funcionar como fatores que contribuem para a adaptação positiva e para a resiliência da criança.

Outro estudo que destaca prováveis diferenças na relação entre as práticas de socialização emocional segundo a raça/etnia e resultados infantis foi realizado por Lugo-candelas et al. (2015). Os autores investigaram as práticas de socialização emocional utilizadas por 96 mães americanas europeias e 38 mães latinas com seu filho (a) com três anos de idade e os problemas de comportamento da criança. As mães latinas participantes do estudo eram, em sua maioria, porto-riquenhas. Foi solicitado que cada mãe gravasse o áudio das interações com a criança durante momentos que costumavam ser desafiadores para os pais por duas horas. Posteriormente, os áudios foram codificados quanto às reações das mães às emoções negativas da criança, a discussão das emoções e a expressão emocional materna. Os autores verificaram que, de modo geral, as mães americanas europeias e latinas utilizam práticas de socialização emocional de modo semelhante. Por exemplo, as mães participantes do estudo dos dois grupos discutiram as emoções com seus filhos com baixa frequência. No entanto, comparadas com as mães americanas europeias, as mães latinas eram mais propensas a não responder ou a minimizar as expressões de emoções negativas das crianças. Foi encontrada também uma diferença étnica entre as crianças. Foi observado que a relação entre o uso da prática de discussão das emoções e os problemas externalizantes na criança apresentou direções distintas entre os dois grupos étnicos. O uso da prática de discussão esteve associado ao menor escore de problemas externalizantes entre as crianças latinas e ao maior escore desses problemas entre as crianças americanas europeias. No que se refere às diferenças entre as respostas das crianças, observou-se também que as crianças latinas expressaram mais emoções negativas do que as crianças americanas europeias. As crianças latinas também apresentaram mais problemas externalizantes de comportamento do que as crianças americanas europeias. De acordo com os autores, minimizar a expressão de emoções negativas pelas crianças ou não respondê-la entre as mães latinas pode ser uma forma de ensinar aos filhos quais emoções negativas devem ser

expressas. Tendo em vista que não foram encontradas relações ente as reações de minimização das mães e resultados infantis negativos, os autores sugerem que as crianças latinas podem não interpretar tais práticas como estratégias de punição. Desse modo, Lugo-candelas et al. (2015) consideram, assim como Morelen e Thomassin (2013), que a proporção com a qual os comportamentos parentais produzem efeitos positivos ou prejudiciais para o desenvolvimento da criança podem depender de cada contexto.

Ainda com base nos achados acerca da socialização emocional entre as famílias latino americanas, Morelen e Thomassin (2013) declaram, por sua vez, com base nos resultados da revisão de literatura realizada por eles, que as ideias de “familismo” e “respeito” parecem estar atreladas ao clima emocional, o qual representa um fator de socialização emocional indireta (Kiliç, 2014). “Familismo” designa a valorização dos laços em uma família extensa e a ênfase na lealdade familiar. Já a noção de “respeito” se refere a ênfase aos papéis associados à identidade de gênero e a hierarquia da família. Morelen e Thomassin (2013) alegam que, no que tange à socialização emocional, é importante levar em conta, ainda, o papel da criança dentro da família em diferentes contextos étnicos. Segundo os autores, as crianças nas famílias latino americanas são percebidas como dependentes dos familiares por mais tempo do que nas famílias americanas europeias. Os autores destacaram, no entanto, algumas limitações entres os estudos examinados. De acordo com eles, há pouca informação a respeito da identidade étnica e de aculturação dos participantes. Não havia muitos dados nos artigos revisados acerca do tempo em que as famílias moraram nos Estados Unidos.

Existe a concepção de que a socialização das emoções pode ser direta ou indireta (Meyer et al., 2014; Zahn-Waxler, 2010). A socialização emocional direta ocorre mediante as reações dos adultos às emoções da criança, a expressão emocional dos pais em relação à criança e as discussões das emoções com os filhos (Kiliç, 2014). Alguns comportamentos que representam a socialização emocional direta, como estes que foram mencionados, também são concebidos como práticas de socialização das emoções entre os teóricos do campo, como será abordado adiante. A socialização das emoções indireta, por sua vez, diz respeito à expressão emocional parental nas trocas familiares e ao clima geral das emoções na família (Kiliç, 2014). Portanto, a socialização emocional indireta envolve fatores como transtornos mentais dos pais e conflitos na relação conjugal (Zahn-Waxler, 2010).

Apesar dessa separação didática dos tipos de socialização emocional, a socialização emocional direta e indireta estão altamente relacionadas. Os eventos indiretos, por meio dos quais a socialização emocional ocorre, também podem influenciar as práticas diretas de socialização das emoções. Desse modo, é difícil demarcar quando um processo direto ou

indireto acontece (Zahn-Waxler, 2010). Por outro lado, além das formas direta e indireta, existem outros processos que podem repercutir na compreensão da expressão das emoções na infância, como o estilo parental (Rawana et al., 2014), a qualidade da relação dos pais com a criança e as práticas disciplinares (Zahn-Waxler, 2010). A qualidade dessas relações se reflete no aprendizado por parte da criança de quais emoções são convenientes e as expectativas quanto à manifestação emocional no ambiente familiar (Morris et al., 2007).

A socialização das emoções dos filhos pode sofrer influência da filosofia meta-emocional dos pais (Kiliç, 2014). Essa filosofia inclui pensamentos, metáforas e sentimentos dos pais sobre as emoções (Gottman, Katz, & Hooven, 1996). A filosofia meta-emocional, assim, tende a afetar os comportamentos dos pais dirigidos às experiências emocionais dos filhos (Gottman et al., 1996). Por exemplo, pais que percebem as emoções como potencialmente perigosas para o bem-estar dos filhos ou para suas relações, tendem a responder as emoções dos filhos com reações de minimização ou punição. Por outro lado, pais que percebem as emoções como fenômenos naturais que fazem parte da vida ou que fornecem informações valiosas para as relações interpessoais tendem a dedicar mais atenção às emoções expressas pelos filhos e a incentivar suas expressões emocionais (Meyer et al., 2014).

No que se refere às práticas parentais especificamente voltadas às emoções expressas pelos filhos, o Modelo da Socialização das Emoções de Eisenberg, Cumberland, e Spinrad (1998) oferece uma proposta de compreensão bastante aprofundada e abrangente. O modelo descreve três diferentes tipos de práticas parentais de socialização das emoções: discussão das emoções, expressão das emoções e reações parentais às emoções dos filhos. Nas discussões das emoções, os pais podem abordar causas e significados das emoções com os seus filhos (Eisenberg et al., 1998; Pol, 2015). Eles também podem fornecer explicações de como identificar as emoções tanto em si quanto nos outros conforme as alterações corporais. Os pais podem, ainda, nessas ocasiões, explicar aos filhos como lidar de uma forma aceita socialmente com as expressões das emoções negativas dos outros (Pol, 2015).

Por sua vez, a expressão das emoções corresponde à forma como os pais externalizam as próprias emoções (Eisenberg et al., 1998). Lins e Alvarenga (2018) afirmam que essas expressões podem ajudar a criança a entender como as expressões emocionais específicas se relacionam com as situações e com prováveis resultados no ambiente. De acordo com as autoras, as expressões das emoções dos pais podem funcionar também como modelos de expressividade emocional para as crianças, que podem aprender a externalizar as emoções de modo parecido mediante os processos de imitação. Por exemplo, em uma situação particular na qual o irmão de uma criança obtém notas insatisfatórias na escola, a criança presencia

expressões faciais típicas de tristeza nos pais. Então, ao presenciar essa cena, a criança também expressa a emoção da tristeza. Conseqüentemente, os pais lhe dizem que é natural que ela se sinta triste nesse contexto, fortalecendo, assim, a associação entre o a expressão emocional e a situação que, neste exemplo, envolveu o descontentamento dos pais. Assim, a partir do modelo de expressão dos pais, a criança pode aprender que é recomendável manifestar a tristeza em situações similares. Com base nisso, Lins e Alvarenga (2018) afirmam que é possível que os pais que fornecem modelos de manifestação das emoções mais condizentes com as expectativas da sociedade contribuam para que as crianças desenvolvam um conjunto de comportamentos de expressividade emocional mais diversificado e adaptativo.

Por último, as reações parentais às emoções da criança dizem respeito a forma como os pais respondem à expressão emocional dos filhos. Essa estratégia de socialização emocional tem recebido mais atenção e sido investigada de modo sistemático na literatura (Lins & Alvarenga, 2018). Assim, as reações à expressividade emocional dos filhos constituem as práticas parentais de socialização das emoções que constituem um dos focos deste estudo.

As reações parentais, enquanto práticas de socialização emocional direcionadas às emoções negativas dos filhos, como a tristeza, o medo e a raiva, têm sido alvo da maior parte das investigações no campo da socialização das emoções. Estudar como os pais ensinam os filhos a entender, gerenciar e expressar as emoções negativas é importante porque problemas para lidar com essas emoções podem estar na base do desenvolvimento de psicopatologias nas crianças (Lins, 2018). Além disso, as emoções negativas possuem características indesejáveis para as situações, como longa duração e alta intensidade, em muitos casos (Zahn-Waxler, 2010). Desse modo, o estudo da socialização das emoções negativas pode ser a chave para desvendar processos que auxiliem na prevenção de problemas infantis de natureza emocional, como os internalizantes. As emoções negativas dos filhos, assim, fornecem um contexto relevante para avaliar os efeitos da socialização emocional (Fabes, Leonard, Kupanoff, & Martin, 2001). Considerando as práticas parentais que os pais podem adotar diante de emoções negativas dos filhos, Eisenberg et al. (1998) e Fabes Poulin, Eisenberg, e Madden-Derdich (2002) propuseram uma tipologia que as classifica nas categorias de reações apoiadoras da experiência emocional e reações não apoiadoras da experiência emocional.

De acordo com Eisenberg et al. (1998) e Fabes et al. (2002), as reações apoiadoras, se dividem em três categorias: a) reações centradas nas emoções, por meio das quais os pais ajudam a criança a encontrar estratégias para se sentir melhor; b) reações centradas no problema, que ocorrem quando os pais focam no que desencadeou as emoções, ajudando a criança a resolver o problema associado à manifestação emocional; e c) reações de incentivo,

que se verificam quando os pais acolhem a expressão das emoções negativas dos filhos. Por outro lado, as reações não apoiadoras são classificadas em: d) reações de punição, que ocorrem quando os pais punem as crianças fisicamente ou verbalmente para controlar sua expressão emocional negativa; e) reações de minimização, que podem ser notadas quando os pais minimizam ou desvalorizam as expressões emocionais da criança; e f) reações de desconforto, que ocorrem quando os pais se sentem aborrecidos ou desconfortáveis com as emoções negativas da criança (Fabes et al., 2002). Lins et al. (2017) descreveram, ainda, as reações que ignoram, que ocorrem quando os pais não respondem a expressão emocional dos filhos.

Desse modo, as reações apoiadoras são práticas de socialização emocional nas quais os pais ajudam a criança a compreender melhor a situação que produziu a emoção e os resultados decorrentes da sua expressividade emocional (Lins & Alvarenga, 2018). Os pais que reagem de forma apoiadora auxiliam a criança a avaliar relações entre eventos antecedentes e consequentes associados à expressão das emoções. Esses pais também validam a vivência das emoções dos filhos e os ajudam a se sentirem mais confortáveis nesse tipo de contexto (Lins & Alvarenga, 2018). Esses comportamentos, por sua vez, repercutem no nível de autorregulação infantil das emoções. Quando os pais validam e proporcionam segurança em relação à manifestação das emoções dos filhos, as crianças autorregulam as emoções de forma mais adaptativa (Pinto et al., 2014).

Uma estratégia parental que também pode ser considerada apoiadora da expressão emocional dos filhos é a distração, que é utilizada para administrar a experiência emocional infantil (Thompson & Meyer, 2007). A distração pode ser caracterizada a partir dos comportamentos dos pais que deslocam a atenção de situações que provocam a vivência de emoções negativas para outros estímulos. Essa estratégia pode ser combinada com outras práticas de socialização emocional. Por exemplo, quando os pais distraem a criança de uma situação angustiante e em seguida auxiliam a criança a solucionar o problema ligado ao surgimento da emoção, estão usando duas estratégias combinadas (Thompson & Meyer, 2007). Contudo, Lins e Alvarenga (2018) afirmam que o contexto e a frequência de uso da estratégia de distração precisam ser avaliados para determinar se ela é apoiadora ou não. De acordo com as autoras, o uso da distração pode ser adequado nos contextos nos quais as situações que produzem a emoção são inevitáveis e efêmeras, ao mesmo tempo em que relacionam-se com reações corporais muito intensas. Desse modo, a utilização desse tipo de estratégia em circunstâncias que envolvem estados emocionais passíveis de evitação tende a não ser apropriada, pois pode evidenciar a desvalorização dos pais do evento que colaborou com a vivência das emoções da criança. Por conseguinte, se a distração for uma estratégia utilizada

com alta frequência, a expressão das emoções da criança em outras circunstâncias pode diminuir. Essa consequência, por sua vez, pode ocasionar dificuldades futuras na criança na identificação das situações que provocam a emoção (Lins & Alvarenga, 2018).

De acordo com Lins e Alvarenga (2018), os efeitos das reações apoiadoras e não apoiadoras à manifestação das emoções negativas dos filhos podem ser melhor compreendidos a partir da análise funcional, com o uso da concepção de contingência tríplice. A análise funcional é a produção da explicação da relação entre eventos em termos funcionais. A partir dessa análise é possível definir o aumento ou a diminuição da probabilidade de um determinado comportamento ocorrer, por exemplo, com base nas suas consequências (Matos, 1999). A contingência tríplice, por sua vez, se constitui enquanto a unidade da análise funcional, a qual envolve variáveis antecedentes, respostas do indivíduo e mudanças no ambiente (Todorov, 1985). Sendo assim, para Lins e Alvarenga (2018), as reações parentais às emoções dos filhos podem ser entendidas como as consequências das expressões das emoções das crianças, as quais, reincidem sobre tais expressões afetando a probabilidade de elas ocorrerem novamente.

As reações apoiadoras podem ser entendidas como consequências às expressões emocionais dos filhos que aumentam as chances das crianças expressarem as emoções do mesmo modo no futuro, em outras circunstâncias. As reações não apoiadoras à expressividade emocional dos filhos, por sua vez, são práticas parentais de socialização que diminuem a probabilidade da criança expressar as emoções da mesma maneira em outras situações no futuro (Lins & Alvarenga, 2018). Portanto, respostas das crianças relativas às emoções, tais como manifestar as emoções por meio de expressões faciais ou dizer o que sentem podem deixar de ocorrer como resultado das reações não apoiadoras dos pais (Lins & Alvarenga, 2018).

Em resumo, as respostas parentais de encorajamento da expressão emocional, centradas no problema ou nas emoções ao estado emocional negativo dos filhos, bem como apoiar a criança quando elas descrevem ou controlam as próprias emoções, tendem a promover a capacidade de autorregular a experiência das emoções negativas. Essas reações favorecem o aumento e a diversificação de estratégias comportamentais de autorregulação emocional infantil (Lins & Alvarenga, 2018). As reações parentais não apoiadoras, por sua vez, como punir ou desvalorizar a expressão emocional dos filhos não transmitem estratégias autorregulatórias ou orientações construtivas às crianças para lidar com as emoções. Além disso, tais reações tendem a suprimir a manifestação das emoções dos filhos (Eisenberg et al., 1998; Fabes et al., 2002). Assim, essas reações podem aumentar os níveis de estimulação emocional. Em decorrência disso, é esperado que essas reações parentais não apoiadoras, assim

como a expressão emocional não adequada das crianças se tornem mais frequentes com o tempo. As crianças poderão, assim, deixar de expressar as emoções negativas ou expressá-las de modo progressivamente mais acentuado (Lins & Alvarenga, 2018).

Carson e Parke (1996) afirmam que pais que reagem à expressão emocional negativa de seus filhos exibindo emoções igualmente negativas podem aumentar os níveis de excitação emocional experimentados pelas crianças. Com isso, autorregular as emoções durante a interação com outras pessoas torna-se mais difícil para as crianças. A reação de expressividade emocional negativa dos pais pode ensinar as crianças a responder às expressões emocionais negativas dos outros da mesma forma. Assim, os autores verificaram que as crianças cujos pais respondiam com emoções negativas a sua expressão emocional negativa eram mais propensas a se envolver em sequências de expressão de emoções negativas recíprocas. Logo, os impactos das reações parentais com emoções negativas tendem a se generalizar para outros contextos e interações da criança.

Além disso, as reações parentais não apoiadoras às emoções negativas expressas pelos filhos associam-se ao surgimento de psicopatologias em crianças. As práticas não apoiadoras de socialização emocional podem exercer impacto na probabilidade de aparecimento das psicopatologias ao ensinarem as crianças a fazerem uso de estratégias desadaptativas de autorregulação das emoções. Lins (2018) investigou o efeito de práticas parentais de socialização emocional sobre os problemas internalizantes em crianças, com 153 mães e seus filhos com idade média de 54, 75 meses no Brasil. A autora verificou, de acordo com os resultados, que as reações não apoiadoras da expressividade emocional dos filhos, nomeadamente as reações de minimização, punição, desconforto e reações que ignoram, correlacionaram-se positivamente com os problemas internalizantes nas crianças. No que se refere às síndromes que compõem os problemas internalizantes, foi observado também que a ansiedade/depressão da criança teve correlação positiva com as quatro reações maternas não apoiadoras da expressão das emoções dos filhos. A síndrome retraimento teve correlação positiva com as reações que ignoram e com as reações de desconforto e de punição. A reatividade emocional correlacionou-se positivamente com as reações de punição e de desconforto. Por outro lado, as reações centradas no problema, um tipo de prática de socialização emocional apoiadora, teve correlação negativa com a síndrome retraimento.

Ainda de acordo com os resultados do estudo mencionado, Lins (2018) também verificou, conforme os resultados da análise de regressão, que o poder preditivo das reações de desconforto sobre os problemas internalizantes foi confirmado. Assim, a autora concluiu que as crianças podem aprender a partir das reações de desconforto das mães que as expressões

emocionais negativas devem ser evitadas porque elas incomodam. Então, de acordo com a autora, essas reações parecem não ajudar a criança a compreender melhor a sua experiência emocional e a situação que a provocou, o que poderia colaborar para que problemas internalizantes apareçam ou sejam mantidos.

As reações parentais às emoções negativas dos filhos podem ser influenciadas pelo sexo do cuidador, conforme algumas evidências indicam. Eisenberg, Fabes, e Murphy (1996) realizaram um estudo com 148 crianças de uma escola fundamental, cuja maioria, 91%, era oriunda da Europa. Os autores observaram que as mães apresentaram índices mais altos nos três tipos de reações apoiadoras (reações centradas nas emoções, reações centradas no problema e reações de incentivo) quando comparadas aos pais. Por outro lado, os pais tiveram mais reações punitivas e de minimização das emoções quando comparados às mães. Desse modo, parece que o uso de estratégias não apoiadoras de socialização das emoções é mais frequente entre os pais e menos comum entre as mães. Enquanto os pais costumam exibir mais emoções negativas ao lidar com a expressão emocional negativa da criança, as mães seriam mais aptas para exprimir emoções tanto negativas quanto positivas. Existe uma diferença também no modo como ocorre a expressão emocional materna, que geralmente é mais intenso (Denham, Bassett, Hamada, & Wyatt, 2010). Para Denham et al. (2010), as diferenças entre pais e mães na socialização das emoções podem ser compreendidas através dos papéis de gênero. A mãe é percebida como o socializador que possui mais habilidade para lidar com as demandas emocionais da família. Nesse sentido, as mães seriam mais aptas para decodificar as emoções de maneira acurada e a reagir às exhibições emocionais dos filhos de forma mais apropriada (Denham et al., 2010).

O modo como os pais respondem às emoções negativas dos filhos exerce impacto no desenvolvimento do processo de autorregulação emocional infantil. Por meio dessas respostas, os pais transmitem mensagens acerca do entendimento das emoções no meio sociocultural da família (Denham et al., 2015). As crianças, então, estabelecem relações entre o contexto no qual estão inseridas e as manifestações emocionais (Skinner, 1953/2003). Nesse contexto, Lins e Alvarenga (2018) argumentam que sejam adicionadas como reações dos pais às expressões das emoções dos filhos de socialização emocional ao Modelo de Eisenberg et al. (1998) as estratégias que os pais utilizam para ensinar a criança a descrever e a relatar as experiências emocionais. A capacidade de relatar essas experiências, bem como de declarar as situações que as produzem de forma precisa é fundamental para que as crianças aprendam a autorregular as emoções (Lins & Alvarenga, 2018).

Portanto, a literatura revisada mostra que os socializadores assumem uma função fundamental no desenvolvimento das habilidades infantis para autorregular as emoções. Boa parte da aprendizagem da criança acerca de como e quando autorregular as suas emoções é adquirida a partir da interação com os pais. Nessas interações, práticas de socialização emocional tanto diretas quanto indiretas atuam nesse processo. Entre os inúmeros aspectos associados aos pais que afetam a autorregulação emocional da criança, as reações parentais às emoções negativas dos filhos constituem as práticas de socialização emocional que têm sido destacadas entre os teóricos do campo e que parecem oferecer várias explicações acerca de como os comportamentos dos pais específicos de socialização das emoções podem determinar as diferenças no modo como as crianças lidam e expressam as emoções. Essas práticas parecem ser úteis para esclarecer também o uso das estratégias que as crianças utilizam para autorregular as suas emoções, com diferentes níveis de adaptação ao meio e repercussões no desenvolvimento e no funcionamento emocional e psicossocial ao longo da vida, tanto positivos quanto negativos. Essa relação será melhor discutida na próxima seção.

O papel das reações parentais às emoções negativas dos filhos no desenvolvimento da autorregulação emocional infantil

As reações parentais às emoções negativas dos filhos exercem impacto no desenvolvimento da autorregulação emocional infantil. Na literatura empírica, de modo geral, as reações apoiadoras às emoções dos filhos tendem a estar relacionadas a maior habilidade de autorregulação das emoções dos filhos. Por outro lado, as reações não apoiadoras estão mais associadas a menor aptidão das crianças para autorregular as emoções. Contudo, a literatura abrange outros resultados acerca da relação entre essas duas variáveis. As investigações conduzidas acerca da associação entre os comportamentos dos pais relativos às emoções negativas dos filhos e a autorregulação emocional infantil vêm demonstrando a existência de resultados inconsistentes e até mesmo contraditórios (Eisenberg et al., 1998; Han et al., 2015; Meyer et al., 2014; Miller-Slough et al., 2016; Rogers et al., 2016).

Meyer et al. (2014) conduziram um estudo com 73 mães e seus filhos pré-escolares, cuja idade variou entre 4 e 5 anos. Cerca de metade das mães e das crianças que participaram desta investigação eram brancas. Contudo, o estudo incluiu participantes de outras etnias tais como asiática americana e afro-americana, em menor número. Conforme os resultados desse estudo, os comportamentos de socialização emocional apoiadores estiveram correlacionados positivamente com as estratégias de autorregulação emocional construtivas nas crianças. As

reações maternas de incentivo e centradas na emoção e no problema às emoções negativas dos filhos foram relacionadas positivamente com o uso de estratégias centradas no problema e na emoção pelas crianças. Os autores do estudo acima mencionado também verificaram a associação entre a expressão de emoções positivas das mães e uso de atividades autorregulatórias centrada na atenção nas crianças, como pensar em algo positivo ou brincar, para esquecer a emoção. Segundo Meyer et al. (2014), os pais que utilizam mais práticas parentais apoiadoras de socialização emocional proporcionam um ambiente emocional positivo para as crianças. Além disso, os comportamentos desses pais ajudam as crianças a lidar com as emoções negativas.

Por sua vez, Miller-Slough et al. (2016) realizaram um estudo com 117 mães e 63 meninos entre 8 e 11 anos de idade. Esses participantes compuseram uma amostra etnicamente diversa, recrutada no sudoeste da Virgínia. Miller-Slough et al. (2016) verificaram que as crianças que mais percebem a adoção das estratégias parentais não apoiadoras de punição ou negligência diante da emocionalidade negativa dos filhos apresentam mais dificuldade para autorregular as emoções de tristeza e raiva. A percepção da criança de que a mãe ignora a sua expressão emocional negativa também foi associada com menor habilidade infantil para gerenciar as emoções.

No entanto, em um estudo conduzido por Han et al. (2015), não foram identificadas relações significativas entre as estratégias parentais não apoiadoras perante à expressividade emocional negativa dos filhos e a autorregulação das emoções das crianças. Esse resultado é inconsistente com os achados obtidos por Miller-Slough et al. (2016). Os achados do estudo de Han et al., o qual foi realizado com 195 mães, 195 pais e 195 crianças no nordeste da China, também assemelham-se àqueles obtidos por Meyer et al. (2014). Assim como Meyer et al. (2014), Han et al. (2015) também verificaram relação entre os comportamentos parentais apoiadores diante da manifestação emocional negativa dos filhos e a autorregulação emocional infantil (Han et al., 2015). Os autores notaram que as reações parentais apoiadoras às emoções negativas dos filhos tiveram correlação positiva significativa com a autorregulação emocional das crianças. Eles observaram também que os pais de meninas relataram mais respostas apoiadoras frente às emoções negativas das filhas. Essas meninas apresentaram maior aptidão para autorregular as emoções do que os meninos no estudo supracitado.

Nesse contexto, em um estudo realizado por Rogers et al. (2016) com uma amostra socioeconomicamente e etnicamente diversa de 165 mães e seus filhos com idade entre sete e nove anos, associações entre as reações às emoções negativas dos filhos, a autorregulação emocional e a habilidade infantil foram examinadas. Resultados da análise de regressão deste

estudo, controlando os efeitos da renda familiar, etnia e gênero da criança, indicaram que os três tipos de estratégias apoiadoras (centradas nas emoções, centradas no problema e reações de incentivo) foram associados significativamente a labilidade da criança. Estes achados sugerem que quando as mães utilizam práticas apoiadoras os filhos têm maior nível de labilidade emocional.

Um modo de explicar as variações em como as reações parentais às emoções negativas dos filhos reverberam na autorregulação das emoções das crianças pode residir nas diferenças culturais. O contexto cultural desempenha um papel importante na relação entre as práticas de socialização das emoções e a autorregulação emocional infantil. Os valores acessados pelos pais dentro de uma cultura específica incidem sobre os objetivos, teorias e estratégias de socialização emocional que eles utilizam. Essa relação, por conseguinte, influencia o aprendizado da autorregulação emocional das crianças (Jaramillo et al., 2017). Portanto, existem diferenças na socialização emocional e no desenvolvimento da autorregulação das emoções entre as culturas.

Nesse sentido, as diferentes visões acerca do self entre as culturas refletem em processos diferentes de socialização emocional e de desenvolvimento de comportamentos de autorregulação das emoções. Em contextos culturais nos quais as pessoas são vistas como seres interdependentes, o cumprimento das regras do grupo associadas às emoções, por parte da criança, confere a ela o status de integrante do grupo, atrelado ao senso de pertencimento. Em tais culturais, como as asiáticas, entende-se que as pessoas se desenvolvem em interdependência com as outras pessoas, por isso, os comportamentos dos indivíduos são interligados (Jaramillo et al., 2017). Esses contextos são caracterizados por valores tais como o respeito, a obrigação e o dever. Desse modo os objetivos pessoais tendem a ser ajustados às metas das outras pessoas. Isso é importante para que a ética grupal seja preservada e parece relacionar-se com a noção segundo a qual a vivência em grupos representa uma vantagem adaptativa dos humanos alcançada ao longo do tempo (Jaramillo et al., 2017). Nas culturas americana e europeia, por sua vez, as pessoas são vistas como seres únicos e separados uns dos outros. O self é percebido nessas culturais como individualizado, o qual atinge objetivos particulares de modo independente. Assim, nessas culturas, os processos tendem a conduzir ainda mais a uma diferenciação do sujeito (Jaramillo et al., 2017). Essas particularidades tendem a se refletir nas práticas de socialização emocional e no curso de desenvolvimento da autorregulação emocional infantil.

Os valores culturais relativos ao sexo e ao gênero também podem gerar diferenças nas reações e concepções dos pais e das mães relativos às emoções negativas dos filhos e seus

efeitos sobre a capacidade infantil de autorregulação das emoções. Cassano, Perry-Parrish, e Zeman (2007) fizeram um estudo no qual foram investigados os desejos e as percepções das mães e dos pais sobre os comportamentos de autorregulação emocional da tristeza dos filhos. Nesse estudo, a tendência dos pais a reagir à emoção de tristeza dos filhos também foi investigada. Os participantes desse estudo incluíram 60 mães, 53 pais e seus filhos, com idade entre 6 e 11 anos de idade, predominantemente de classe média e alta e de cor branca. Os resultados mostraram que houve diferenças nos níveis das variáveis investigadas entre os pais e as mães. Os pais perceberam que os filhos com mais idade têm maior grau de inibição da tristeza. As mães, por sua vez, notaram que as filhas com mais idade têm maior nível de inibição da tristeza, diferentemente dos pais. Em relação às filhas com menor idade, os pais perceberam maior nível de inibição da emoção da tristeza, comparado com as mães.

No que se refere aos desejos dos pais associados à mudança dos comportamentos de autorregulação emocional da tristeza dos filhos, Cassano et al. (2007) verificaram que as mães tiveram o desejo maior do que os pais de que os filhos mudassem as estratégias de autorregulação da tristeza que utilizam. Eles observaram também que tanto os pais quanto as mães tiveram o desejo maior de que a mudança na habilidade de autorregulação da tristeza ocorresse nas filhas em comparação com os filhos. Então, os autores realizaram análises de regressão múltipla para avaliar se o desejo dos pais de mudança nas estratégias de autorregulação da tristeza nos filhos e suas percepções sobre as habilidades de autorregulação da tristeza poderiam prever as reações parentais à emoção de tristeza das crianças. Com base nos resultados dessa análise, os autores concluíram que as mães são mais propensas a responder a expressão de tristeza dos filhos com reações de incentivo e centradas no problema, práticas de socialização emocional consideradas apoiadoras. Os pais teriam maior tendência a ter reações de minimização, uma prática parental de socialização das emoções não apoiadora, se comparados às mães. Portanto, o conjunto de dados apresentados parecem apoiar a noção supracitada de que a identidade de gênero, a qual é moldada pela cultura, pode desempenhar um papel nas práticas dos pais de socialização emocional, assim como na autorregulação da tristeza dos filhos, tendo em vista que o nível de inibição da tristeza diferiu entre meninas e meninos, segundo as percepções dos pais.

Outro fator que pode ocasionar variações na relação entre as reações dos pais às emoções negativas dos filhos e a habilidade infantil de autorregulação emocional é a idade das crianças. Os pais podem responder às expressões da experiência emocional de filhos mais jovens e de filhos com maior idade de modos diferentes. Por conseguinte, as crianças com distintas idades podem apresentar diferentes níveis de autorregulação e habilidade emocional.

Shewark e Blandon (2015) conduziram um estudo com 70 famílias, pais, mães e seus dois filhos biológicos com idade entre dois e cinco anos, no qual as relações entre as reações das mães e dos pais às emoções negativas dos filhos com diferentes idades e a labilidade negativa e a autorregulação emocional das crianças foram investigadas. Os participantes desse estudo eram, em sua maioria, caucasianos e de classe média. A maior parte dos pais dessa investigação trabalhava fora de casa. Os autores constataram que as reações não apoiadoras dos pais às expressões de emoções negativas dos filhos foram associadas ao maior nível de negatividade emocional e ao menor nível de autorregulação emocional infantil das crianças que tinham mais idade. Análises posteriores (“simple slopes”) (Shewark & Blandon, 2015, p. 275), assim, indicaram que houve uma interação entre as reações dos pais às emoções negativas dos filhos e os irmãos na autorregulação emocional da criança. Com bases nesses resultados, os autores afirmam que os pais podem utilizar estratégias não apoiadoras de socialização emocional com os filhos que têm mais idade de modo mais intenso do que com os filhos mais jovens. Assim, espera-se que as crianças com maior idade dominem melhor as expectativas da família de expressão da experiência emocional. Por isso, a influência dessas práticas na habilidade de autorregulação das emoções tende a ser maior do que em crianças que ainda estão aprendendo as regras de expressão emocional da família.

Portanto, existem várias evidências de que as reações dos pais às emoções negativas dos filhos exercem efeito sobre a capacidade de autorregulação emocional infantil. Os resultados na literatura indicam que as reações parentais às expressões das emoções negativas dos filhos associam-se com a frequência de comportamentos infantis mais construtivos ou desadaptativos para controlar a duração ou nível de emoções negativas vivenciadas pela criança. Contudo, ainda não está claro de que forma essas práticas afetam o nível de aptidão das crianças para modular a intensidade ou a expressão da experiência emocional. Nessa perspectiva, o contexto sociocultural mais amplo tem aparecido como uma variável que pode ajudar a compreender esse processo. Existe o consenso de que a cultura e o contexto social influenciam tanto as práticas de socialização das emoções dos pais quanto o desenvolvimento da autorregulação emocional das crianças. Assim, conclui-se que é necessário verificar a relação entre essas duas variáveis em contextos socioculturais específicos.

Justificativa e objetivo do estudo

A autorregulação emocional envolve o controle voluntário da experiência emocional para atingir objetivos pessoais ou contextuais e ajustar-se às demandas da situação (Eisenberg

et al., 2014; Jaramillo et al., 2017). Esse processo repercute em diferentes aspectos dos domínios socioemocional e cognitivo, influenciando o ajustamento psicossocial das crianças (Djambazova-Popordanoska, 2016; Ekas et al., 2013; Jaramillo et al., 2017; Rawana et al., 2014; Zeman et al., 2006). Crianças que autorregulam as emoções de modo eficaz tendem a ser socialmente competentes (Eisenberg et al., 2014; Rocha, 2016), resilientes (Eisenberg et al., 2014) e a se concentrar mais nas tarefas propostas (Djambazova-Popordanoska, 2016), o que pode levar a um melhor desempenho acadêmico (Siqueira & Gurgel-Giannetti, 2011). A autorregulação é alcançada por meio do uso de diferentes estratégias comportamentais. As estratégias de enfrentamento, como por exemplo, a busca de apoio e a resolução de problemas, tendem a propiciar a diminuição da ativação emocional negativa (Meyer et al., 2014) e a favorecer o desempenho socioemocional da criança (Zeman et al., 2006). Por outro lado, a utilização das estratégias de fuga, tais como o controle do pensamento e o isolamento, está associada ao aumento no nível de ansiedade, a prejuízos nas relações interpessoais da criança e ao surgimento de problemas de comportamento (Zeman et al., 2006).

O Modelo da Socialização Emocional de Eisenberg et al. (1998) enfatiza o papel das reações dos pais e das mães à expressão de emoções negativas da criança no desenvolvimento da autorregulação emocional infantil. O modelo diferencia reações apoiadoras das emoções expressas pela criança das reações não apoiadoras. Algumas investigações encontraram relações positivas entre as reações parentais apoiadoras às emoções negativas dos filhos e a capacidade de autorregulação emocional infantil e relações negativas entre as reações não-apoiadoras e a autorregulação (Eisenberg et al., 1998; Miller-Slough et al., 2016; Shewark & Blandon, 2015), porém, outros estudos não corroboram essas hipóteses (Han et al., 2015; Rogers et al., 2016). Nessa perspectiva, resultados controversos e aspectos metodológicos que podem ser aprimorados indicam a necessidade de dar continuidade à investigação sobre as associações entre essas variáveis.

O exame do método das investigações acerca da socialização das emoções mostrou que grande parte dos estudos nesse campo foi conduzida com famílias europeias e americanas de classe média (Brown, Craig, & Halberstadt, 2015; Denham et al., 2015; McCord & Raval, 2016; Miller-Slough et al., 2016; Morelen & Thomassin, 2013; Shewark & Blandon, 2015). Pouco se sabe acerca da relação entre as práticas de socialização emocional e a autorregulação em amostras de famílias brasileiras. O estudo de Lins (2018), realizado com mães de crianças brasileiras, embora não tenha avaliado diretamente o construto da autorregulação, constatou que as reações maternas de desconforto diante das emoções negativas dos filhos junto com a

depressão materna explicaram 22% da variância nos problemas internalizantes da criança, que envolvem queixas relacionadas à autorregulação emocional.

Ademais, no que se refere à avaliação da autorregulação emocional infantil, constata-se que os pesquisadores têm avaliado esse construto predominantemente a partir dos relatos dos pais e professores em questionários (Han et al., 2015; Meyer et al., 2014; Miller-Slough et al., 2016; Rogers et al., 2016; Rydell et al., 2003; Thompson, 2014). As evidências apresentadas indicam que a obtenção de dados relatados pelas crianças acerca da autorregulação emocional infantil pode constituir uma contribuição importante no entendimento de como as práticas de socialização das emoções afetam a maneira como as crianças lidam com suas emoções.

Assim, o objetivo deste estudo foi investigar as relações entre as práticas maternas de socialização emocional e a autorregulação emocional da criança. A autorregulação emocional da criança foi avaliada pelo relato materno e pelo relato das próprias crianças. Foram testadas duas hipóteses: 1) as reações apoiadoras às emoções negativas dos filhos estão positivamente correlacionadas ao relato materno da autorregulação emocional infantil e ao relato de estratégias de enfrentamento por parte da criança e 2) as reações não apoiadoras estão negativamente correlacionadas ao relato materno da autorregulação emocional infantil e positivamente correlacionadas ao relato de estratégias de fuga por parte da criança.

Método

Delineamento

Neste estudo, foi utilizado o delineamento correlacional (Sampieri, Collado, & Lucio, 2013). A partir deste delineamento, foi possível examinar as relações entre as práticas maternas de socialização emocional diante da expressão de emoções negativas pelos filhos e a autorregulação emocional infantil.

Participantes

Trinta e três mães e 30 crianças participaram deste estudo. A amostra foi selecionada para um estudo mais amplo que avaliou os efeitos de uma intervenção para promover as práticas maternas de socialização emocional e o desenvolvimento emocional da criança. O critério de inclusão das mães no presente estudo foi residir com a criança no mesmo domicílio e o critério de exclusão foi a presença de transtornos mentais graves nas mães e de doenças crônicas e de síndromes genéticas nos filhos. O critério de inclusão das crianças foi a participação da mãe no estudo. Três foram excluídas por terem sido entrevistadas após o início da intervenção com suas mães. Entre os filhos das mães participantes, 23 são meninas (69,7%) e 10 são meninos (30,3%), com idade entre seis e sete anos. A média de idade dos filhos (as) em meses foi equivalente a 83,03 ($DP = 6,72$). Entre as crianças participantes, 20 são meninas (66,7%) e 10 são meninos (33,3%). As mães foram selecionadas por conveniência, em duas escolas da rede particular de ensino da cidade de Salvador, com mensalidades até R\$ 545,00. As crianças que participaram do estudo foram selecionadas entre os filhos das mães participantes. A Tabela 1 apresenta as características sociodemográficas da amostra.

Tabela 1

Características Sociodemográficas dos Participantes (N = 33)

| Característica | Mãe (n = 33) | Criança (n = 33) | Pai (n = 31) ^b |
|------------------------------|---|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Cor/Raça | | | |
| Preta | 60,6% (20) | 36,4% (12) | |
| Parda | 27,3% (9) | 36,4% (12) | |
| Branca | 9,1% (3) | 18,2% (6) | |
| Indígena | 3% (1) | 3% (1) | |
| Amarela | | 6,1% (2) | |
| Idade ^a | <i>M</i> = 35,15 (<i>DP</i> = 5,19) | <i>M</i> = 83,03 (<i>DP</i> = 6,72) | <i>M</i> = 39,94 (<i>DP</i> = 7,92) |
| Sexo | | | |
| Feminino | | 69,7% (23) | |
| Masculino | | 30,3% (10) | |
| Escolaridade (anos) | <i>M</i> = 12,64 (<i>DP</i> = 2,31) | | <i>M</i> = 11,47 (<i>DP</i> = 3,81) |
| Série escolar | | | |
| 1º ano | | 54,5% (18) | |
| 2º ano | | 45,5% (15) | |
| Atividade remunerada | | | |
| Sim | 63,6% (21) | | 75,8% (25) |
| Não | 30,3% (10) | | 18,2% (6) |
| Afastado(a) pelo INSS | 6,1% (2) | | |
| Problema de saúde | | | |
| Sim | 36,4% (12) | 3% (1) | |
| Não | 63,6% (21) | 97% (32) | |
| Coabitação parental | | | |
| Sim | 60,6% (20) | | |
| Não | 33,3% (11) | | |
| Número de moradores | <i>M</i> = 4,61 (<i>DP</i> = 1,29) | | |
| Renda familiar (reais) | <i>M</i> = 3.412,63 (<i>DP</i> = 2.284,68) | | |
| Irmãos | | | |
| Sim | | 60,6% (20) | |
| Não | | 39,4% (13) | |
| Principal cuidador(a) | | | |
| Mãe | | 69,7% (23) | |
| Pai | | 6,1% (2) | |
| Avó Materna | | 15,2% (5) | |
| Avó Paterna | | 3% (1) | |
| Babá | | 3% (1) | |
| Amiga da família | | 3% (1) | |

Nota. ^aA Idade da mãe foi registrada em anos. A idade da criança foi registrada em meses. ^bDois pais haviam falecido.

A cor/raça que as mães participantes do estudo mais declararam pertencer foi a preta, 60,6%, seguida pela parda, 27,3%, branca, 9,1% e indígena 3%. As mães tinham, em média, 35,15 anos de idade ($DP = 5,19$) e 12,64 anos de escolaridade ($DP = 2,31$). 63,6% das mães exerciam alguma atividade remunerada, 30,3% não exerciam atividade remunerada e duas mães estavam afastadas do trabalho devido a problemas de saúde. 36,4% das mães possuíam algum problema de saúde. Entre os problemas de saúde das mães, os mais relatados foram hipertensão (15,2%) e dor crônica (6,1%).

Com relação à cor/raça dos filhos (as) das mães participantes, de acordo com os relatos das mães, a maioria era preta, 36,4%, e parda, 36,4%. 18,2% era branca, 6,1% era amarela e 3% era indígena. Quanto ao sexo das crianças, 69,7% eram meninas e 30,3% eram meninos. No tocante à escolaridade da criança, 54,5% cursavam o primeiro ano do ensino fundamental e 45,5% cursavam o segundo ano.

Quanto genitor da criança, dois pais haviam falecido antes do momento da coleta de dados. No que se refere aos outros 31 pais, a idade média foi de 39,94 anos ($DP = 7,92$). Eles estudaram, em média, durante 11,47 anos ($DP = 3,81$). Destaca-se que uma mãe não soube informar a escolaridade do pai da criança. 60,6% dos pais residiam com a mãe e a criança, 33,3% não moravam com a mãe da criança. Cerca de 75,8% dos pais exerciam alguma atividade remunerada, 18,2% não exerciam atividade remunerada.

Com relação à composição familiar, 4,61 pessoas, em média ($DP = 1,29$), moravam com a criança. Em 27,3% dos casos, a criança morava com a mãe, o pai e os irmãos, ou com essas pessoas mais algum (s) parente (s). 24,2% das crianças residiam apenas com o pai e a mãe. 18,2% residiam somente com a mãe ou com a mãe e outro (s) parente (s). Outras 18,2% das crianças moravam com a mãe e a avó/avô, ou com eles mais outro (s) parente (s). Por fim, 12,1% das crianças residiam com a mãe, o pai e outros parentes. No que se refere à renda familiar, a renda média das famílias foi de 3.412,63 ($DP = 2.284,68$). No que se concerne ao número de irmãos, 39,4% das crianças não tinham nenhum irmão, 30,3% tinham um irmão e 30,3% tinham dois ou mais irmãos. Por último, foi questionado às mães sobre quem era a pessoa que mais cuidava da criança, e para 69,7% dos casos, a própria mãe era a principal cuidadora. Para outros 15,2% dos casos, a avó materna era a principal cuidadora e para 6,1% das crianças, o pai era o principal cuidador. Para os outros 9% restantes, os principais cuidadores da criança eram a avó paterna (3%), a babá (3%) e uma amiga da família (3%).

Procedimentos de coleta

Inicialmente, o projeto foi submetido ao Sistema CEP/CONEP para a apreciação das questões éticas do estudo (parecer nº 3.526.867). Em seguida, as mães foram convidadas para participar do estudo por meio de apresentações feitas sobre a pesquisa durante reuniões de pais e professores e conversas nos momentos de entrada e saída das crianças nas escolas. Além disso, as escolas receberam cartazes informativos para serem afixados no ambiente escolar e panfletos informativos foram distribuídos entre as mães.

Foram também enviados convites na agenda escolar dos filhos. No convite, haviam informações relativas ao estudo e alguns campos destinados ao preenchimento com os nomes da mãe da criança, a idade do filho (a) e o número para contato. As mães interessadas foram instruídas a devolver os convites preenchidos por meio das agendas escolares dos filhos. Em seguida, foi realizado o contato com as mães que retornaram os convites para o agendamento da coleta dos dados, que ocorreu de acordo com a disponibilidade de cada mãe.

A coleta dos dados foi realizada com cada mãe em uma sala reservada na própria escola e durou aproximadamente 45 minutos. As mães assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice A) e responderam à Ficha de Dados Sociodemográficos (Apêndice C), à Escala de Reações Parentais às Emoções Negativas dos Filhos – CCNES (Apêndice D) e ao Inventário de Autorregulação Emocional – ERC (Apêndice E). As mães responderam aos instrumentos individualmente, em forma de entrevista, com o auxílio de cartões de resposta.

Após completar a coleta de dados com as mães, os filhos das participantes foram convidados para também participar do estudo. As crianças que concordaram em participar do estudo assentiram verbalmente. O assentimento oral das crianças foi gravado em áudio. Em seguida, as crianças responderam à Entrevista para Avaliação das Estratégias de Autorregulação Emocional Infantil. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para análise.

Instrumentos

Ficha de Dados Sociodemográficos (Apêndice C). A Ficha foi utilizada para coletar dados que caracterizam a amostra, tais como idade, nível de escolaridade, renda, sexo das crianças, quantidade de filhos e outras informações.

Avaliação das Práticas de Socialização Emocional Maternas

Escala de Reações Parentais às Emoções Negativas dos Filhos (Apêndice D). A CCNES é uma escala desenvolvida por Fabes, Eisenberg, e Bernzweig (1990) e adaptada por Lins, Alvarenga, Mendes, e Pessôa (2017) para uso no Brasil que é utilizada para avaliar as reações parentais às emoções negativas dos filhos baseada no relato dos pais. A CCNES Apresenta doze situações hipotéticas cotidianas nos quais a criança pré-escolar e escolar exprime emoções negativas diante de eventos frustrantes. A versão brasileira da CCNES contém duas escalas: Reações Apoiadoras e Reações não apoiadoras (Lins et al., 2017). Essas escalas são divididas em sete subescalas. A Escala de Reações Apoiadoras contém as subescalas: a) Reações centradas no problema, b) Reações de incentivo e c) Reações centradas na emoção. A Escala de Reações não apoiadoras inclui as subescalas: d) Reações de desconforto, e) Reações punitivas, f) Reações de minimização e g) Reações que ignoram as respostas. Cada uma das sete subescalas do instrumento se referem às afirmativas às quais os pais devem responder com base na probabilidade de reagir de modo semelhante em uma escala do tipo Likert de cinco pontos que varia de nunca (1) a certamente (5). O escore de cada subescala é obtida a partir do cálculo da média da pontuação dos itens correspondentes. De acordo com Lins et al. (2017), os valores de alpha da CCNES obtidos no estudo brasileiro foram adequados e próximos aqueles atingidos no estudo de Fabes et al. (2002), com poucas exceções. Essas exceções dizem respeito aos valores alpha da subescala Reações de desconforto, que foi obtido inicialmente, igual a 0,16 e da subescala Reações Centradas no Problema, equivalente a 0,60. No entanto, após a remoção dos quatro itens negativos da subescala Reações de Desconforto realizada por Lins et al. (2017), considerando a dificuldade na compreensão dos participantes que estes itens podem gerar, o alpha dessa subescala aumentou para 0,46. Com base nesse achado, optou-se por calcular o escore da subescala de Reações de Desconforto no presente estudo sem incluir as respostas aos itens negativos. As reações centradas na emoção e as reações de incentivo tiveram alpha igual a 0,74. As reações punitivas, as Reações que Minimizam e as Reações que Ignoram obtiveram, os seguintes valores de alpha, respectivamente: 0,73, 0,77 e 0,69.

Avaliação da Autorregulação Emocional Infantil

Inventário de Autorregulação Emocional (Apêndice E). O Inventário de Autorregulação Emocional foi proposto por Shields e Cicchetti (1995). A ERC é um instrumento de heterorrelato usado para avaliar a autorregulação emocional da criança, o qual mensura também processos tais como a valência e a intensidade da emoção, a labilidade afetiva e a flexibilidade (Shields & Cicchetti, 1997). O Inventário de Autorregulação Emocional contém 24 itens que podem ser respondidos por um adulto próximo à criança, como os pais ou os professores. Os itens da ERC compõem duas subescalas, a Regulação Emocional e a Labilidade/Negatividade Emocional. A subescala da Regulação Emocional avalia a consciência das próprias emoções e a expressividade emocional positiva (por exemplo, “não permanece quieta ou mal-humorada, ansiosa ou triste após eventos emocionalmente estressantes”). A subescala Labilidade Emocional avalia o nível de ativação emocional, de desregulação da raiva e de reatividade, a ausência de flexibilidade e a labilidade do humor (por exemplo, “É propensa a explosões de raiva/birra”). Os itens são classificados de acordo com a avaliação da frequência do comportamento apresentado pela criança pelo respondente em uma escala do tipo Likert de quatro pontos: 1- nunca, 2- raramente, 3 – às vezes, 4 - quase sempre. A pontuação mínima no ERC é igual a 23 e o escore máximo possível é igual a 92. Dados preliminares de adaptação e validação do Inventário de Autorregulação Emocional para a cultura brasileira são apresentados por Reis et al. (2016). Os autores verificaram que a estrutura bifatorial do instrumento é apoiada pelos resultados obtidos a partir da análise fatorial, a qual explicou 57% da variância. De acordo com esses resultados, todos os itens tiveram carga fatorial apropriada, isto é, maior ou igual a 0,30. Os autores verificaram que a consistência interna da versão brasileira da escala, com 23 itens, também é apropriada, $\alpha = 0,86$. Assim, com base nos resultados, os autores sugerem a validade de construto. Este instrumento será referido como relato materno da autorregulação emocional infantil.

Entrevista para Avaliação das Estratégias de Autorregulação Emocional Infantil.

A entrevista foi elaborada com base nos estudos de Dias, Vikan, e Gravas (2000) e Cruvinel e Boruchovitch (2004, 2010, 2011) e constitui uma estratégia adicional de obtenção de dados acerca da autorregulação emocional infantil, por meio do relato da criança sobre as estratégias de autorregulação que utiliza para lidar com as próprias emoções. Foram exibidos três trechos do filme infantil *Ozzy*, no qual um cachorro expressa emoções negativas, com o uso do computador. Após a exibição de cada uma das cenas, ainda com o auxílio do computador, a imagem fixa do momento em que o cachorro expressa a emoção na cena foi apresentada e logo em seguida a pergunta norteadora foi feita: “O que o cachorro está sentindo? É bom ou é ruim sentir isso? Você já sentiu (nome da emoção usado pela criança)?” Depois, foram investigadas

as estratégias de autorregulação infantil das emoções de raiva, tristeza e medo das crianças com a seguinte questão: “Você lembra quando foi a última vez que você sentiu (nome da emoção usado pela criança)? O que você fez? O que você faz quando você sente (nome da emoção usado pela criança)?” Este instrumento será referido como relato infantil da autorregulação emocional.

Os relatos das crianças nas entrevistas foram analisados por meio da técnica da análise de conteúdo quantitativa (Laville & Dionne, 1999) transformados em frequências de categorias de conteúdo e incorporados aos resultados. Primeiramente, as respostas à entrevista foram analisadas com a perspectiva de desenvolver uma estrutura de categorias que seria utilizada para a classificação de todos os relatos das crianças participantes deste estudo de estratégias de autorregulação emocional. Durante essa etapa, duas codificadoras independentes que desconheciam o objetivo e as hipóteses do estudo receberam treinamento extenso, cerca de 30 horas, para classificar as repostas das crianças à entrevista dentro de uma estrutura de categorias. Essa estrutura de categorias foi inicialmente desenvolvida para este estudo com base nas propostas de Meyer et al. (2014), de Cruvinel e Boruchovitch (2007, 2010, 2011) e de outros autores (Aldao et al., 2010; Assis et al., 2007; Berking & Whitley, 2014; Calkins et al., 2001; Denson et al., 2012; Dunsmore et al., 2012; Eisenberg & Sulik, 2012; Frank et al., 2014; Leahy et al., 2014; Leahy, 2019; Zeman et al., 2006). Tal estrutura de categorias foi apresentada às codificadoras por meio de um manual de análise. Na medida em que o treinamento ocorria, as definições que constavam no manual eram discutidas, ampliadas e aprimoradas. A estrutura classifica as estratégias de autorregulação em dois agrupamentos: *estratégias de enfrentamento* e *estratégias de fuga*.

As estratégias de enfrentamento foram definidas como esforços para lidar com as emoções e aprender com elas enquanto se comporta para atingir metas pessoais ou cumprir demandas do contexto social. Essas estratégias tendem a ser utilizadas com a finalidade de vivenciar, tolerar, validar, compreender as emoções e obter mais informações sobre elas, sem abandonar as situações que provocam a experiência emocional negativa.

As estratégias de enfrentamento são: a) controle do comportamento e da emoção (se refere às estratégias adotadas pela criança que visam a alterar o comportamento para dominar o que sente, bem como os comportamentos relacionados à vivência emocional, como respirar fundo e focar na tarefa. Ex.: “Fiquei com muita raiva, eu quase bati nele, mas eu não bati porque ele ia bater”; “Olho bem para máscara, eu olhei demais, ainda olho mais, aí eu não crio mais medo”); b) busca de apoio afetivo-social (engloba as tentativas da criança de manter proximidade e interagir com a intenção de obter ajuda para lidar com as emoções, resolver o

problema associado ao surgimento delas e entendê-las, como conversar, ficar perto de alguém, pedir abraço ou desabafar com os amigos. Ex.: “Eu falo mamãe, tá escuro, mãe, tá escuro”; “Eu falei com a diretora”) e c) resolução de problema (abrange as estratégias voltadas para o enfrentamento e resolução do conflito gerador da emoção. Ex.: “Aí ela tava dormindo né, quando eu cheguei da escola de manhã, eu falei para ela. Aí ela saiu. Aí eu falei pro namorado dela: Vocês dois quebraram o copo”; “É. Foi porque, quando (incompreensível) foi embora aí eu fiquei com muita saudade dele. Aí eu disse “pô, por que você não foi lá em casa?”) (Cruvinel & Boruchovitch, 2007).

Por outro lado, o grupo das estratégias de fuga foram definidas como comportamentos com a função de afastar e eliminar emoções negativas e/ou vivenciar emoções positivas ou prazerosas. Geralmente, essas estratégias são usadas como recurso para evitar ou fugir de um evento que induz a um estado emocional doloroso e não lidar com a excitação emocional negativa ou enfrentar o problema associado ao seu aparecimento.

As estratégias de fuga são: a) Distração/afastamento (diz respeito à busca por atividades prazerosas ou distrações que retirem a criança fisicamente da situação geradora da emoção ou que modifiquem seu foco de atenção de modo a direcioná-lo a outros estímulos que não aqueles geradores da emoção. Esta categoria também contempla relatos de estratégias utilizadas para isolar-se e/ou se afastar dos outros ou da situação que provocou a emoção negativa. Ex.: “Fiquei brincando com outros meus colegas”; “Entrei na minha casa e fui assistir pra tirar isso”); b) Alteração do pensamento (se refere a relatos de estratégias usadas para modificar o conteúdo do pensamento de falas ou imagens associadas à emoção negativa que está sendo experimentada para (a) falas ou imagens incompatíveis com a emoção vivenciada ou com os pensamentos gerados pela emoção; (b) falas ou imagens que invalidem ou minimizem a emoção negativa que está sendo sentida; ou (c) falas ou imagens que incentivem a criança a pensar de forma mais positiva, evitando ser afetada pela emoção negativa. Ex.: “Fico pensando que é minha mãe”; “Eu penso”); c) Agressividade (diz respeito ao relato sobre a expressão da emoção negativa vivenciada por meio de comportamentos agressivos direcionados a si mesma, a algum objeto ou a outras pessoas. Ex.: “Taquei areia nele de volta”; “Quebrei o celular dele também”) (Cruvinel & Boruchovitch, 2007) e d) Supressão emocional (engloba o uso de estratégias que evitam ou contêm a expressão das emoções negativas por meio de ações que impedem, escondem ou disfarçam reações corporais típicas de emoções negativa tais como chorar ou ruborizar. Ex.: “Eu paro de chorar”; “escondi meu choro”).

Após a finalização da etapa de treinamento, as codificadoras analisaram 10 entrevistas reservadamente, somente com base na versão do manual alcançada ao término dessa etapa.

Durante essa fase não houve qualquer tipo de comunicação. Em seguida, foi realizado o cálculo do índice de fidedignidade. O valor *Kappa* obtido foi igual a 0,86, que é considerado excelente (Robson, 1993). Posteriormente, as codificadoras classificaram as respostas das crianças à entrevista nas subcategorias mencionadas. Os totais de respostas em cada subcategoria e nos agrupamentos foram calculados. Esses valores foram utilizados nas análises subsequentes.

Procedimentos de análise

Os dados gerados pelas duas escalas e pelas entrevistas foram submetidos a análises descritivas e correlacionais. Posteriormente, Análises de Regressão foram conduzidas para avaliar o impacto das práticas maternas de socialização emocional sobre a autorregulação emocional infantil.

Primeiramente, foram realizadas análises exploratórias para verificar de que forma os dados foram distribuídos, bem como para examinar a existência de possíveis valores atípicos (*outliers*). Os resultados revelaram que, considerando as duas escalas gerais mais as sete subescalas da Escala de Reações Parentais às emoções negativas dos filhos - CCNES, apenas os dados da subescala das reações que ignoram apresentaram distribuição assimétrica. Foi constatada a presença de valores atípicos na referida subescala, assim como na subescala das reações de incentivo e na escala geral de reações não apoiadoras. Os valores atípicos foram ajustados de acordo com os procedimentos descritos por Dancey e Reidy (2006). Após os ajustes, os resultados de novas análises descritivas mostraram que os dados da subescala das reações que ignoram passaram a apresentar distribuição normal. Da mesma forma, os dados do Inventário de Autorregulação Emocional Infantil também apresentaram distribuição normal. Foram utilizados testes não paramétricos quando as variáveis apresentavam distribuição assimétrica.

Análises de regressão múltipla *stepwise (backward)* foram conduzidas com o objetivo de identificar o melhor preditor entre as variáveis inseridas nas análises (Field, 2009). A análise de regressão *stepwise* é recomendada quando ainda não existe uma teoria consistente acerca das relações a serem investigadas, de modo que elas não podem ser fundamentadas empiricamente (Abbad & Torres, 2002). O uso do método *backward* possibilita determinar a importância de cada preditor para explicar o fenômeno examinado (Field, 2009). Com o uso deste tipo de método, preditores que não contribuem de modo significativo para melhorar a previsão do fenômeno com base no modelo de regressão são eliminados (Field, 2009).

Tendo em vista que as subescalas das práticas não apoiadoras estão correlacionadas entre si, antes de proceder às análises de regressão, valores relativos ao diagnóstico de colinearidade (Fator de Inflação da Variância e Tolerância) foram examinados. O exame desses valores indicou que os preditores não possuem uma relação linear forte. Caso contrário, tal relação constituiria um problema para a validade da análise de regressão (Field, 2009).

Considerações Éticas

O estudo foi submetido ao Sistema CEP/CONEP por meio da Plataforma Brasil para ser avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia. Além disso, as mães participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e as crianças participantes receberam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, nos quais foram explicitados o objetivo do estudo, a garantia da não identificação dos participantes e do sigilo das informações fornecidas, os procedimentos de coleta de dados e outras informações. O Termo de Consentimento foi assinado em duas vias pelas mães participantes e pela pesquisadora e cada uma ficou com uma via. As crianças participantes tiveram a oportunidade de esclarecer as dúvidas acerca da pesquisa, tiveram o seu assentimento verbal gravado e receberam uma cópia do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido assinada pela pesquisadora.

Como forma de benefício, foi oferecido o programa Vivendo Emoções, que tem como foco promover práticas apoiadoras das emoções negativas e a competência emocional da criança. Após a realização do estudo, as mães foram convidadas para uma palestra sobre reações parentais às emoções negativas dos filhos que favorecem o desenvolvimento da autorregulação emocional. As mães cujos filhos obtiverem uma pontuação baixa no Inventário de Autorregulação Emocional (ERC), o que indica dificuldades na autorregulação das emoções das crianças, serão convidadas para um encontro particular com a pesquisadora, no qual serão divulgados os resultados do estudo. Ainda como forma de benefício, nos casos em que foram identificadas dificuldades, a partir dos resultados dos instrumentos, foi oferecida a possibilidade de atendimento psicológico por meio do projeto de extensão Psicoterapia Comportamental e Cognitiva para pais e seus filhos, desenvolvido pelo grupo de pesquisa da qual a autora deste estudo participa e coordenado pela orientadora da dissertação.

Em suma, os resultados deste estudo podem contribuir com o conhecimento acerca do desenvolvimento infantil e das relações entre mães e filhos no que tange as práticas de socialização emocional e a autorregulação das emoções, processos pouco estudados no Brasil.

Pressupõe-se que tal conhecimento possibilitará a avaliação de estratégias mais confiáveis para ajudar as mães a apoiarem a expressão emocional dos filhos e assim favoreçam o desenvolvimento socioemocional competente dos filhos.

Este estudo envolveu risco mínimo tanto para as mães quanto para as crianças participantes, relacionado à evocação de memórias e de emoções difíceis. Nos casos em que a mãe apresentou desconforto psicológico com alguma pergunta dos instrumentos, a coleta foi interrompida e em seguida foram usadas as estratégias necessárias para acolher e confortar as participantes. Nas situações em que as expressões emocionais durante a coleta indicaram a necessidade de avaliação ou acompanhamento psicológico, a participante foi encaminhada para o atendimento com os profissionais.

Ademais, o grupo de pesquisa desenvolve um projeto de extensão universitária que atende participantes dos projetos a ele vinculados além dos serviços que oferecem atendimento psicológico na cidade de Salvador. A demanda atendida por esse projeto de extensão 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 deste estudo são apresentados em duas seções. Inicialmente, são expostos os resultados de análises preliminares das práticas de socialização emocional maternas e da autorregulação emocional infantil de acordo com o relato materno e infantil, além das relações entre essas duas variáveis e o perfil sociodemográfico dos participantes. Na segunda parte, os resultados sobre as relações entre as práticas maternas de socialização emocional e a autorregulação emocional infantil são apresentados.

Análises preliminares das Práticas de Socialização Emocional e da Autorregulação Emocional Infantil e suas Relações com Variáveis Sociodemográficas

Nesta seção, são apresentados os resultados acerca do impacto das variáveis sociodemográficas sobre as práticas de socialização emocional maternas e sobre a autorregulação emocional infantil. A Tabela 2 apresenta a média, o desvio padrão, o intervalo de confiança (95%) e os valores mínimos e máximos para cada um dos escores gerados pela Escala de Reações Parentais às Emoções Negativas dos Filhos.

De modo geral, as práticas das mães foram predominantemente apoiadoras. A média dessas reações foi igual a 4,02 ($DP = 0,31$; $IC [3,90 - 4,13]$). A média das reações não apoiadoras, por sua vez, foi equivalente a 2,08 ($DP = 0,53$; $IC [1,88 - 2,27]$). Entre os sete tipos de práticas de socialização emocional analisados, as reações centradas na emoção obtiveram a maior média, que foi igual a 4,43 ($DP = 0,38$; $IC [4,30 - 4,57]$). Em contrapartida, a menor média foi verificada nas reações que ignoram a expressão das emoções negativas pelas crianças, que foi de 1,47 ($DP = 0,36$; $IC [1,34 - 1,60]$). No que se refere às reações apoiadoras, a média das reações centradas no problema foi de 4,40 ($DP = 0,33$; $IC [4,29 - 4,52]$) e a média das reações de incentivo foi de 3,22 ($DP = 0,44$; $IC [3,07 - 3,38]$). Em relação às outras subescalas das reações não apoiadoras, a média das reações punitivas foi igual a 2,45 ($DP = 0,77$; $IC [2,17 - 2,72]$), a média das reações de desconforto foi equivalente a 2,25 ($DP = 0,82$; $IC [1,95 - 2,54]$), e as reações que minimizam obtiveram média igual a 2,28 ($DP = 0,85$; $IC [1,97 - 2,58]$).

Tabela 2

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

| Variáveis | Média (DP) | 95% IC | Mínimo | Máximo |
|-------------------------------|-------------|---------------|--------|--------|
| Reações punitivas | 2,45 (0,77) | [2,17 – 2,72] | 1,0 | 4,33 |
| Reações de desconforto | 2,25 (0,82) | [1,95 – 2,54] | 1,0 | 4,38 |
| Reações que ignoram | 1,47 (0,36) | [1,34 – 1,60] | 1,0 | 2,17 |
| Reações que minimizam | 2,28 (0,85) | [1,97 – 2,58] | 1,0 | 4,25 |
| Reações centradas no problema | 4,40 (0,33) | [4,29 – 4,52] | 3,75 | 5,00 |
| Reações centradas na emoção | 4,43 (0,38) | [4,30 – 4,57] | 3,67 | 5,00 |
| Reações que incentivam | 3,22 (0,44) | [3,07 – 3,38] | 2,41 | 4,33 |
| Reações apoiadoras | 4,02 (0,31) | [3,90 – 4,13] | 3,33 | 4,61 |
| Reações não apoiadoras | 2,08 (0,53) | [1,88 – 2,27] | 1,16 | 3,09 |

Testes de correlação foram realizados entre as variáveis sociodemográficas e as práticas maternas de socialização emocional. A Tabela 3 apresenta os resultados dessas análises. Verificou-se que as reações punitivas estiveram positivamente correlacionadas com o número de residentes na casa ($r = 0,43$; $p < 0,05$). O escore da subescala das reações de desconforto correlacionou-se negativamente com a escolaridade materna ($\rho = -0,45$; $p < 0,01$) e positivamente com o número de residentes na casa ($r = 0,46$; $p < 0,01$). O escore geral das reações não apoiadoras teve correlação negativa com a escolaridade materna ($\rho = -0,35$; $p < 0,05$) e positiva com o número de residentes na casa ($r = 0,37$; $p < 0,05$).

No que se refere às relações entre as variáveis sociodemográficas e as práticas apoiadoras, as reações centradas no problema estiveram positivamente correlacionadas com a idade da criança em meses ($r = 0,35$; $p < 0,05$) e negativamente correlacionadas com a quantidade de horas que a mãe passava com a criança durante a semana ($r = -0,44$; $p < 0,01$). As demais relações entre as práticas de socialização emocional e as variáveis sociodemográficas não foram significativas.

Tabela 3

Correlações entre os Escores das Práticas Maternas de Socialização Emocional e as Variáveis Sociodemográficas (N = 33)

| Variáveis | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
|--------------------------------------|--------|---------|--------|--------|---------|--------|--------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|---------|-------|----|
| 1. Punitivas | – | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. Desconforto | 0,59** | – | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. Ignoram | 0,37* | 0,51** | – | | | | | | | | | | | | | |
| 4. Minimizam | 0,76** | 0,77** | 0,50** | – | | | | | | | | | | | | |
| 5. Centradas no problema | 0,10 | -0,24 | -0,27 | -0,20 | – | | | | | | | | | | | |
| 6. Centradas na emoção | 0,26 | 0,05 | 0,23 | 0,12 | 0,47** | – | | | | | | | | | | |
| 7. Incentivam | -0,15 | -0,31 | -0,17 | -0,23 | 0,48** | 0,34 | – | | | | | | | | | |
| 8. Reações apoiadoras | 0,08 | -0,22 | -0,07 | -0,12 | 0,79** | 0,74** | 0,80** | – | | | | | | | | |
| 9. Reações não apoiadoras | 0,84** | 0,83** | 0,63** | 0,93** | -0,19 | 0,20 | -0,27 | -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 ^b | 0,15 | 0,00 | -0,01 | 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 | -0,03 | 0,06 | 0,32 | 0,18 | -0,00 | 0,18 | 0,13 | 0,27 | 0,08 | 0,19 | – | | | |
| 14. Número de residentes | 0,43* | 0,46** | 0,15 | 0,33 | 0,10 | 0,19 | -0,29 | -0,02 | 0,37* | -0,07 | -0,26 | -0,03 | 0,49** | – | | |
| 15. Cuidado materno ^c | -0,10 | 0,01 | 0,19 | 0,12 | -0,44** | -0,15 | -0,22 | -0,30 | 0,08 | -0,27 | -0,05 | -0,28 | -0,17 | 0,03 | – | |
| 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** | -0,26 | – |

Nota. ^aForam realizadas análises de correlação de *Spearman*. ^bIdade da criança em meses. ^cTempo que a mãe passa com a criança durante a semana em horas.
* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$.

A partir dos resultados das análises de correlação, foi realizada uma análise de regressão múltipla *stepwise (backward)* para verificar o impacto da escolaridade materna e do número de residentes na casa sobre as reações não apoiadoras. A análise gerou apenas um modelo, no qual as duas variáveis foram incluídas como preditores dos escores das reações não apoiadoras. No entanto, individualmente, nenhuma das variáveis foi considerada um preditor significativo. A Tabela 4 mostra os resultados desta análise de regressão.

Tabela 4

Preditores das Reações não Apoiadoras (N = 33)

| Variável | B | B | 95% IC | R ² | p |
|----------------------|-------|-------|----------------|----------------|-------|
| Modelo 1 | | | | 0,18 | 0,01 |
| Constante | 2,45 | | [1,11 – 3,79] | | 0,001 |
| Número de residentes | 0,12 | 0,29 | [-0,02 – 0,26] | | 0,09 |
| Escolaridade materna | -0,07 | -0,31 | [-0,15 – 0,00] | | 0,06 |

A Tabela 5 apresenta a média, a mediana, o desvio padrão, o intervalo de confiança (95%) e os valores mínimo e máximo do escore do relato materno de autorregulação emocional infantil. A média do escore geral do relato materno de autorregulação emocional infantil foi equivalente a 72,00 (*DP* = 6,67; *IC* [69,63 – 74,36]).

Tabela 5

Média e Desvio Padrão, Intervalo de Confiança (95%), Valores Mínimo e Máximo da Relato Materno de Autorregulação Emocional Infantil (N = 33)

| Variáveis | Média (<i>DP</i>) | <i>MD</i> | 95% IC | Mínimo | Máximo |
|--------------------------|---------------------|-----------|-----------------|--------|--------|
| Autorregulação emocional | 72,00 (6,67) | 73,00 | [69,63 – 74,36] | 57,00 | 84,00 |

Foram realizados testes de correlação entre a autorregulação emocional infantil e as variáveis sociodemográficas. A Tabela 6 apresenta os resultados dessas análises. Verificou-se que não houve correlações significativas entre o escore de autorregulação emocional infantil e as variáveis sociodemográficas investigadas.

Tabela 6

Correlações entre as Variáveis Sociodemográficas e o Relato Materno de Autorregulação Emocional Infantil (N = 33)

| Variáveis | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|-------------------------------------|-------|-------|-------|-------|--------|---------|-------|---|
| 1. Autorregulação emocional | – | | | | | | | |
| 2. Idade da mãe | 0,10 | – | | | | | | |
| 3. Escolaridade da mãe ^a | 0,26 | 0,34* | – | | | | | |
| 4. Idade da criança (meses) | -0,21 | 0,09 | 0,14 | – | | | | |
| 5. Número de irmãos ^a | -0,12 | 0,27 | 0,08 | 0,19 | – | | | |
| 6. Número de residentes | -0,22 | -0,07 | -0,26 | -0,03 | 0,49** | – | | |
| 7. Cuidado materno (horas) | 0,13 | -0,27 | -0,05 | -0,28 | -0,17 | 0,03 | – | |
| 8. Renda familiar ^a | 0,28 | 0,39* | 0,37* | -0,07 | 0,03 | -0,49** | -0,26 | – |

Nota. ^aForam realizadas análises de correlação de *Spearman*.

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

A Tabela 7 apresenta a frequência e o percentual de crianças que relataram cada subcategoria de Estratégia de Autorregulação Emocional Infantil. As subcategorias que foram relatadas com maior frequência foram a busca de apoio afetivo-social (51,5%) e a distração/afastamento (48,5%). As subcategorias relatadas com menor frequência foram alteração do pensamento (6,1%), controle do comportamento (9,1%) e supressão emocional (12,1%).

Tabela 7

Frequência e percentual de crianças que relataram cada subcategoria de Estratégia de Autorregulação Emocional Infantil N = 30)

| Variáveis | Sim | Não |
|-------------------------------|------------|------------|
| Controle do comportamento | 3 (9,1%) | 26 (78,8%) |
| Busca de apoio afetivo-social | 17 (51,5%) | 12 (36,4%) |
| Resolução de problema | 12 (36,4%) | 17 (51,5%) |
| Distração/afastamento | 16 (48,5%) | 13 (39,4%) |
| Alteração do pensamento | 2 (6,1%) | 27 (81,8%) |
| Agressividade | 11 (33,3%) | 18 (54,5%) |
| Supressão emocional | 4 (12,1%) | 25 (75,8%) |

A Tabela 8 apresenta a frequência e o percentual de crianças que relataram cada subcategoria de Estratégia de Autorregulação Emocional Infantil. Em relação aos agrupamentos de estratégias, o agrupamento das estratégias de fuga obteve a maior frequência média, 58,26%. Distração/afastamento foi a subcategoria de estratégia de fuga com maior frequência média de relato, 41,73%. Por sua vez, a frequência média de relato do agrupamento das estratégias de enfrentamento foi igual a 41,73%. A subcategoria busca de apoio afetivo-social obteve a maior frequência média entre as estratégias de enfrentamento examinadas, 24,34%.

Tabela 8

Frequência média do relato das Estratégias de Autorregulação Emocional por parte da criança (N = 30)

| Estratégias de Enfrentamento | F (%) |
|--|-------------|
| Controle do comportamento | 3 (2,60%) |
| Busca de apoio afetivo-social | 28 (24,34%) |
| Resolução de problema | 17 (14,78%) |
| Agrupamento das Estratégias de Enfrentamento | 48 (41,73%) |
| Estratégias de Fuga | F (%) |
| Distração/afastamento | 48 (41,73%) |
| Alteração do pensamento | 3 (2,60%) |
| Agressividade | 12 (10,43%) |
| Supressão emocional | 4 (3,47%) |
| Agrupamento das Estratégias de Fuga | 67 (58,26%) |

Para avaliar as relações entre as variáveis sociodemográficas e as estratégias de autorregulação emocional relatadas pelas crianças, foram realizadas análises de correlação de *Spearman*. Foram incluídas nas análises os agrupamentos de estratégias de autorregulação emocional infantil, enfrentamento e fuga, e as subcategorias que obtiveram maior frequência: distração/afastamento, busca de apoio afetivo-social, resolução de problema e agressividade. A tabela 9 mostra os resultados dessas análises. Foi encontrada apenas uma correlação positiva entre a subcategoria busca de apoio afetivo-social e a renda familiar ($\rho = 0,39$; $p < 0,05$). As demais relações analisadas entre as estratégias das crianças de autorregulação das emoções e as variáveis sociodemográficas não foram significativas.

Tabela 9

Correlações entre as Estratégias de Autorregulação Emocional Infantil e as Variáveis Sociodemográficas (N = 30)

| Variáveis | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|----------------------------------|--------|--------|--------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|--------|---------|-------|----|
| 1. Busca de apoio | – | | | | | | | | | | | | |
| 2. Resolução de problema | -0,08 | – | | | | | | | | | | | |
| 3. Distração/afastamento | -0,24 | -0,29 | – | | | | | | | | | | |
| 4. Agressividade | -0,10 | 0,16 | -0,39* | – | | | | | | | | | |
| 5. Enfrentamento | 0,69** | 0,53** | -0,37* | -0,05 | – | | | | | | | | |
| 6. Fuga | -0,28 | -0,27 | 0,87** | -0,13 | -0,42* | – | | | | | | | |
| 7. Idade da mãe | 0,30 | 0,15 | -0,21 | 0,13 | 0,32 | -0,11 | – | | | | | | |
| 8. Escolaridade da mãe | 0,29 | 0,32 | -0,11 | -0,10 | 0,34 | -0,10 | 0,34* | – | | | | | |
| 9. Idade da criança ^a | -0,16 | 0,14 | 0,15 | -0,11 | -0,16 | 0,21 | 0,09 | 0,14 | – | | | | |
| 10. Número de irmãos | 0,03 | 0,33 | 0,22 | 0,01 | 0,19 | 0,24 | 0,27 | 0,08 | 0,19 | – | | | |
| 11. Número de residentes | -0,34 | 0,09 | 0,03 | 0,13 | -0,12 | 0,04 | -0,07 | -0,26 | -0,03 | 0,49** | – | | |
| 12. Cuidado materno ^b | 0,14 | -0,02 | -0,19 | 0,29 | 0,04 | -0,20 | -0,27 | -0,05 | -0,28 | -0,17 | 0,03 | – | |
| 13. Renda familiar | 0,39* | 0,06 | -0,07 | 0,08 | 0,34 | 0,01 | 0,39* | 0,37* | -0,07 | 0,03 | -0,49** | -0,26 | – |

Nota. ^aIdade da criança em meses. ^bTempo que a mãe passa com a criança durante a semana em horas.

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Relações entre práticas de socialização emocional e a autorregulação emocional infantil

Nesta seção, são apresentados os achados no que se concerne ao objetivo do estudo, que inclui a investigação das relações entre as práticas de socialização emocional e a autorregulação emocional infantil. Em primeiro lugar, foram realizadas análises de correlação entre as práticas maternas e o relato materno de autorregulação emocional infantil, utilizando o teste de correlação de *Pearson*. Os resultados dessas análises são apresentados na Tabela 10. Foram encontradas as seguintes correlações entre o escore total de autorregulação e as reações não apoiadoras: reações punitivas ($r = -0,33$; $p < 0,05$), reações de desconforto ($r = -0,32$; $p < 0,05$), reações que ignoram ($r = -0,37$; $p < 0,05$), reações que minimizam ($r = -0,31$; $p < 0,05$) e total de práticas não apoiadoras ($r = -0,43$; $p < 0,01$). Não foram encontradas correlações significativas entre a autorregulação emocional infantil e as práticas apoiadoras.

Tabela 10

Correlações entre os Escores das Práticas de Socialização Emocional e o Relato Materno da Autorregulação Emocional Infantil (N = 33)

| Variáveis | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|---------|----|
| 1. Punitivas | – | | | | | | | | | |
| 2. Desconforto | 0,59** | – | | | | | | | | |
| 3. Ignoram | 0,37* | 0,51** | – | | | | | | | |
| 4. Minimizam | 0,76** | 0,77** | 0,50** | – | | | | | | |
| 5. Centradas no problema | 0,10 | -0,24 | -0,27 | -0,20 | – | | | | | |
| 6. Centradas na emoção | 0,26 | 0,05 | 0,23 | 0,12 | 0,47** | – | | | | |
| 7. Incentivam | -0,15 | -0,31 | -0,17 | -0,23 | 0,48** | 0,34 | – | | | |
| 8. Reações apoiadoras | 0,08 | -0,22 | -0,07 | -0,12 | 0,79** | 0,74** | 0,80** | – | | |
| 9. Reações não apoiadoras | 0,84** | 0,83** | 0,63** | 0,93** | -0,19 | 0,20 | -0,27 | -0,11 | – | |
| 10. Autorregulação emocional | -0,33* | -0,32* | -0,37* | -0,31* | -0,17 | -0,13 | 0,06 | -0,09 | -0,43** | – |

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Com base nos resultados das análises de correlação, uma análise de regressão simples foi realizada para examinar o efeito do agrupamento das reações não apoiadoras sobre o relato materno da autorregulação emocional infantil. Conforme esse modelo, as reações não apoiadoras explicaram 16% da variância na autorregulação emocional infantil ($F(1,31) = 7,32$, $p = 0,01$). Dessa forma, a cada unidade a mais nas reações não apoiadoras, o escore de autorregulação emocional diminui 5,42 pontos. A Tabela 11 apresenta os resultados desta análise de regressão.

Tabela 11

Preditores da Autorregulação Emocional (N = 33)

| Variável | B | B | 95% IC | R ² | p |
|------------------------|-------|-------|-----------------|----------------|-------|
| Modelo 1 | | | | 0,16 | 0,01 |
| Constante | 83,27 | | [74,50 – 92,04] | | 0,001 |
| Reações não apoiadoras | -5,42 | -0,43 | [-9,50 – -1,33] | | 0,01 |

Foram realizadas análises de correlação de *Spearman* entre as práticas de socialização emocional e o relato das crianças das estratégias de autorregulação emocional infantil. A Tabela 12 apresenta os resultados dessas análises. Conforme esses resultados, as estratégias de busca de apoio afetivo-social tiveram correlação positiva com as reações que incentivam ($\rho = 0,44$; $p < 0,01$) e com o agrupamento das práticas apoiadoras ($\rho = 0,31$; $p < 0,05$). Além disso, a subcategoria busca de apoio afetivo-social esteve correlacionada negativamente com três das quatro práticas não apoiadoras examinadas. Foram elas, as reações de desconforto ($\rho = -0,39$; $p < 0,01$), as reações que ignoram ($\rho = -0,43$; $p < 0,01$) e as reações que minimizam ($\rho = -0,47$; $p < 0,01$). A subcategoria busca de apoio afetivo-social esteve correlacionada negativamente também com o agrupamento das práticas não apoiadoras ($\rho = -0,45$; $p < 0,01$).

Entre as estratégias de autorregulação emocional infantil, a subcategoria distração/afastamento teve correlação negativa com as reações que incentivam ($\rho = -0,38$; $p < 0,05$) e com o agrupamento das práticas apoiadoras ($\rho = -0,35$; $p < 0,05$). A subcategoria agressividade esteve correlacionada positivamente com as reações de desconforto ($\rho = 0,34$; $p < 0,05$), com as reações que ignoram ($\rho = 0,56$; $p < 0,01$), com as reações que minimizam ($\rho = 0,35$; $p < 0,05$) e com o agrupamento de práticas não apoiadoras ($\rho = 0,40$; $p < 0,05$). O

agrupamento das estratégias de enfrentamento teve correlação negativa com as reações de desconforto ($\rho = -0,31$; $p < 0,05$) e correlação positiva com as reações que incentivam ($\rho = 0,36$; $p < 0,05$). Por último, o agrupamento das estratégias de fuga esteve negativamente correlacionado com as reações que incentivam ($\rho = -0,34$; $p < 0,05$) e positivamente correlacionado com as reações de desconforto ($\rho = 0,31$; $p < 0,05$) e com o agrupamento de práticas não apoiadoras ($\rho = 0,32$; $p < 0,05$). As demais relações entre as estratégias de autorregulação emocional e as práticas maternas de socialização das emoções avaliadas não foram significativas.

Tabela 12

Correlações entre os Escores das Práticas Maternas de Socialização Emocional e o Relato da Crianças das Estratégias de Autorregulação Emocional Infantil (N = 30)

| Variáveis | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
|---------------------------|--------|---------|---------|---------|--------|--------|--------|--------|---------|--------|--------|--------|-------|--------|----|
| 1. Punitivas | – | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. Desconforto | 0,59** | – | | | | | | | | | | | | | |
| 3. Ignoram | 0,37* | 0,51** | – | | | | | | | | | | | | |
| 4. Minimizam | 0,76** | 0,77** | 0,50** | – | | | | | | | | | | | |
| 5. Centradas no problema | 0,10 | -0,24 | -0,27 | -0,20 | – | | | | | | | | | | |
| 6. Centradas na emoção | 0,26 | 0,05 | 0,23 | 0,12 | 0,47** | – | | | | | | | | | |
| 7. Incentivam | -0,15 | -0,31 | -0,17 | -0,23 | 0,48** | 0,34 | – | | | | | | | | |
| 8. Reações apoiadoras | 0,08 | -0,22 | -0,07 | -0,12 | 0,79** | 0,74** | 0,80** | – | | | | | | | |
| 9. Reações não apoiadoras | 0,84** | 0,83** | 0,63** | 0,93** | -0,19 | 0,20 | -0,27 | -0,11 | – | | | | | | |
| 10. Busca de apoio | -0,25 | -0,39** | -0,43** | -0,47** | 0,22 | 0,05 | 0,44** | 0,31* | -0,45** | – | | | | | |
| 11. Resolução de problema | 0,24 | 0,01 | 0,18 | 0,19 | 0,07 | 0,18 | 0,17 | 0,13 | 0,22 | -0,08 | – | | | | |
| 12. Distração/afastamento | -0,04 | 0,22 | 0,10 | 0,19 | -0,23 | -0,30 | -0,38* | -0,35* | 0,18 | -0,24 | -0,29 | – | | | |
| 13. Agressividade | 0,29 | 0,34* | 0,56** | 0,35* | -0,07 | 0,04 | -0,16 | -0,07 | 0,40* | -0,10 | 0,16 | -0,39* | – | | |
| 14. Enfrentamento | -0,04 | -0,31* | -0,28 | -0,29 | 0,16 | 0,10 | 0,36* | 0,26 | -0,27 | 0,69** | 0,53** | -0,37* | -0,05 | – | |
| 15. Fuga | 0,06 | 0,31* | 0,29 | 0,27 | -0,17 | -0,21 | -0,34* | -0,25 | 0,32* | -0,28 | -0,27 | 0,87** | -0,13 | -0,42* | – |

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Foi realizada uma análise de regressão simples para avaliar o efeito do agrupamento das reações não apoiadoras sobre as estratégias de fuga. Para tal, tendo em vista que a distribuição dos dados no agrupamento de estratégias fuga foi assimétrica, os seus valores foram substituídos pelos números que representam suas respectivas raízes quadradas antes das análises. Segundo Paes (2009), a transformação raiz quadrada é utilizada quando a variável cuja distribuição foi assimétrica é uma contagem. Com a transformação dos valores do agrupamento fuga, os dados passaram a ter distribuição normal. O modelo analisado, entretanto, não foi significativo ($F(1,27) = 3,40$, $p = 0,07$). A Tabela 13 apresenta esses resultados.

Tabela 13

Preditores das Estratégias de Fuga (N = 30)

| Variável | <i>B</i> | β | 95% IC | R ² | <i>p</i> |
|------------------------|----------|---------|----------------|----------------|----------|
| Modelo 1 | | | | 0,07 | 0,07 |
| Constante | 0,36 | | [-0,75 – 1,49] | | 0,50 |
| Reações não apoiadoras | 0,46 | 0,33 | [-0,05 – 0,98] | | 0,07 |

Discussão

Os resultados do presente estudo serão discutidos em duas seções. Primeiramente, serão discutidos os resultados relacionados ao objetivo do estudo, que envolveu a análise das relações entre as práticas maternas de socialização emocional e a autorregulação emocional infantil. A seção seguinte explora as relações entre as variáveis sociodemográficas, as práticas maternas de socialização emocional e a autorregulação emocional infantil.

Relações entre as práticas maternas de socialização emocional e a autorregulação emocional infantil

O objetivo deste estudo foi investigar as relações entre as práticas maternas de socialização emocional e a autorregulação emocional da criança. Duas hipóteses foram examinadas. A primeira hipótese testada foi de que as práticas apoiadoras às emoções negativas dos filhos estão positivamente correlacionadas ao relato materno da autorregulação emocional infantil e ao relato de estratégias de enfrentamento por parte da criança. Esta hipótese recebeu pouco apoio dos resultados. Análises preliminares mostraram que as reações maternas que incentivam a expressão emocional infantil tiveram correlação positiva com estratégias de busca de apoio afetivo-social e com o agrupamento de estratégias de enfrentamento relatadas pela criança. Constatou-se também uma correlação positiva entre o agrupamento de práticas maternas de socialização emocional apoiadoras e as estratégias de busca de apoio afetivo-social relatadas pela criança. Contudo, não houve correlações significativas entre as práticas maternas de socialização emocional apoiadoras e o relato materno da autorregulação emocional da criança.

No que tange à relação entre reações maternas que incentivam e uso de estratégias de enfrentamento por parte da criança, é possível que esse tipo de reação apoiadora materna ensine aos filhos que é natural e aceitável vivenciar emoções negativas. Esse aprendizado, por conseguinte, pode aumentar as chances de a criança fazer uso de estratégias que lhe permitam aprender sobre as emoções e receber auxílio para lidar com experiências emocionais perturbadoras. As reações que incentivam podem favorecer o uso de estratégias de

enfrentamento pela criança porque, possivelmente, ao fomentar o aprendizado de que as emoções são naturais, a atenção da criança será menos direcionada para a evitação da emoção e será mais focalizada na situação e no próprio comportamento. Supõe-se, assim, que as crianças cujas mães utilizam as reações de incentivo aprendem que expressar as emoções negativas é apropriado. Esse aprendizado, conseqüentemente, pode preparar a criança para lidar com situações desafiadoras que envolvem a vivência de emoções negativas.

A relação encontrada entre o agrupamento de práticas apoiadoras de forma geral e a busca de apoio pela criança pode ser explicada por argumentos semelhantes. É provável que quando as mães respondem às expressões de emoções negativas encorajando ou validando a experiência emocional dos filhos, as crianças aprendam que podem recorrer a ela ou a outras pessoas nessas situações. Buscar a ajuda de um adulto diante da vivência de emoções negativas é uma estratégia que pode ajudar a criança a autorregular as emoções de forma positiva. Conforme Sabatier et al. (2017), crianças que possuem cerca de sete anos de idade, ao fazer uso da estratégia busca de apoio, são mais capazes de controlar as emoções por meio de estratégias verbais em vez de expressar a experiência emocional por meio de comportamentos indesejáveis. Dessa maneira, ao fazer uso da estratégia de busca de apoio, a criança pode expressar as emoções negativas de forma mais aceitável socialmente, com menos repercussões negativas nas relações interpessoais. Além disso, as trocas interpessoais podem colaborar para a redução de sensações desagradáveis (Varão, 2012; Whitebread & Basilio, 2012).

Ao fazer uso da estratégia de busca de apoio, as crianças podem desenvolver habilidades que façam com que elas sejam menos suscetíveis a sofrer por causa das emoções (Whitebread & Basilio, 2012). O uso da estratégia de busca de apoio pode contribuir para o acesso a informações valiosas que ajudam a criança a lidar com as emoções. Ao interagir com outras pessoas, a criança pode obter diversas explicações sobre as situações nas quais determinada emoção tende a ocorrer. Essas informações parecem desempenhar um papel importante na compreensão e na expressão emocional (Souza & Mendes, 2018).

No entanto, os achados acima discutidos, que envolveram os dados da entrevista que investigou a autorregulação infantil diretamente com as crianças, basearam-se nas frequências das respostas das crianças nas diferentes categorias de autorregulação examinadas, que foram muito baixas. Assim, novos estudos precisam continuar investigando as relações entre as

práticas de socialização das emoções e o uso de estratégias de autorregulação emocional infantil por parte da criança.

Quanto à ausência de relações entre as práticas apoiadoras e o relato materno da autorregulação emocional no presente estudo, esse resultado não é compatível com os achados do estudo de Han et al. (2015), que utilizou os mesmos instrumentos usados no presente estudo para avaliar as práticas de socialização emocional e a autorregulação das emoções nas crianças, respectivamente, a CCNES e o Inventário de Autorregulação Emocional. Houve correlação positiva significativa entre as práticas maternas apoiadoras e a autorregulação emocional das crianças.

Inicialmente, é preciso considerar o fato de que variáveis contextuais podem ter influenciado as respostas das mães à CCNES, assim como, a ausência de correlação entre práticas e o relato materno de autorregulação no presente estudo. O contexto sócio-cultural pode afetar tanto as práticas e a autorregulação, individualmente, quanto a associação entre essas duas variáveis (Jaramillo et al., 2017). Os valores cultivados pelas mães em determinada cultura, assim como o entendimento das emoções no meio sociocultural mais amplo, influenciam as teorias, objetivos e estratégias de socialização emocional das mães. Essa relação, por conseguinte, influencia o aprendizado da autorregulação emocional das crianças (Jaramillo et al., 2017), que deve reincidir sobre as práticas das mães. No caso específico do presente estudo, é possível que as mães valorizem mais a vivência e a expressão de emoções positivas do que negativas (Carrera, 2014), o que poderia leva-las a reagir com menor frequência a emoções negativas expressas pelos filhos com práticas apoiadoras. Assim, supõe-se que embora as mães da presente amostra reconheçam ser apropriado apoiar a criança quando ela está fragilizada pela raiva, medo ou tristeza, elas tendam a usar esse tipo de estratégia com pouca frequência por valorizar pouco esse tipo de vivência emocional. Uma evidência que apoia essa hipótese explicativa é o achado semelhante encontrado por Lins (2018), em uma amostra de díades com características sociodemográficas semelhantes. Contudo, Lins (2018) não avaliou a autorregulação emocional de forma direta, mas a partir dos problemas internalizantes, que são comportamentos que podem indicar dificuldades relacionadas à autorregulação das emoções. Ademais, tanto no estudo conduzido por Lins (2018) quanto no presente estudo, as práticas maternas de socialização emocional foram avaliadas por meio da Escala de Reações Parentais às Emoções Negativas dos Filhos – CCNES e o indicador

desenvolvimental também foi avaliado a partir das respostas das mães a um instrumento padronizado. Assim, é provável que, no contexto brasileiro, particularmente em se tratando de populações com baixa escolaridade, a CCNES não seja um instrumento muito sensível para averiguar as práticas maternas de socialização das emoções. A CCNES foi elaborada inicialmente para uso na América do Norte. Assim, peculiaridades do contexto brasileiro, assim como características individuais das mães do presente estudo, podem ter ocasionado diferenças no entendimento, interpretação e nas respostas aos itens. Desse modo, as mães do presente estudo podem ter respondido a CCNES com base em crenças acerca de como seria a maneira mais adequada de reagir às expressões de emoções negativas dos filhos e não de acordo com o que ocorre, efetivamente. Assim, é preciso reconhecer as limitações de um instrumento padronizado, que pode não estar adaptado às características culturais da amostra do presente estudo.

Entretanto, aspectos socioculturais relativos às emoções não foram investigados no presente estudo. Nessa direção, recomenda-se que futuras investigações explorem como diversas variáveis associadas ao contexto do qual o (a) socializador (a) das emoções e as crianças fazem parte, assim como valores culturais, que podem influenciar a relação entre as práticas de socialização emocional e a autorregulação emocional infantil. Além disso, sugere-se que as relações entre as práticas de socialização emocional e a autorregulação emocional infantil continuem sendo exploradas por meio de estudos que utilizem observações e entrevistas.

A segunda hipótese testada foi de que as reações não apoiadoras estão negativamente correlacionadas ao relato materno da autorregulação emocional infantil e positivamente correlacionadas ao relato de estratégias de fuga por parte da criança. Esta hipótese foi corroborada. De acordo com os resultados das análises de correlação, todas as reações não apoiadoras estiveram negativamente correlacionadas com o relato materno da autorregulação emocional infantil. Os resultados das análises de regressão confirmaram o poder preditivo do agrupamento das práticas não apoiadoras sobre o relato materno da autorregulação emocional da criança. O conjunto das práticas não apoiadoras explicou 16% da variância no relato materno da autorregulação emocional infantil. Esses resultados corroboram achados de outras investigações realizadas em outros países (Eisenberg et al., 1998; Miller-Slough et al., 2016; Shewark & Blandon, 2015) e também os do estudo de Lins (2018), realizado em contexto

brasileiro, mencionado acima, com perfil amostral semelhante ao que foi utilizado no presente estudo. Lins (2018), verificou que os quatro tipos de práticas não apoiadoras estiveram correlacionados positivamente com os problemas internalizantes, os quais envolvem queixas relacionadas à autorregulação emocional (Lins, 2018). Por meio de análises de regressão, Lins (2018) constatou que o poder preditivo das reações maternas de desconforto frente às emoções negativas dos filhos foi confirmado. A autora também observou que as reações punitivas e de desconforto correlacionaram-se positivamente com a reatividade emocional das crianças, que representa problemas quanto à autorregulação das emoções. Desse modo, é possível que, em contexto brasileiro, as mães utilizem as práticas não apoiadoras como forma de controlar a expressão de emoções culturalmente indesejáveis nos filhos. No entanto, é plausível que essa possível tentativa de controle correlacione-se com prejuízos quanto à autorregulação emocional verificados neste estudo e com o surgimento de problemas internalizantes constatado por Lins.

Nessa perspectiva, com o uso das reações não apoiadoras, as mães podem ensinar aos filhos como expressar as emoções de acordo com o afeto ideal, que varia entre as culturas (Tsai, 2019). No Brasil, esse afeto geralmente está associado à inibição ou supressão de expressões que revelem emoções negativas. Como mencionado acima, a cultura brasileira valoriza e incentiva a experiência de “sentir-se feliz”, o que pressupõe a valorização da vivência de emoções positivas e a desvalorização do sofrimento e da experiência de emoções negativas (Carrera, 2014; Mendes & Oliveira, 2013). Nesse contexto, as emoções negativas são interpretadas como eventos ruins (Lisboa & Santiago, 2006) que devem ser evitados (Hayes, Pistorello, & Biglan, 2008). Dessa forma, as práticas não apoiadoras podem ser compreendidas como tentativas de evitação de contato com as experiências emocionais negativas nos filhos e até mesmo como tentativas de livrar a criança do sofrimento causado por essas emoções.

O uso de práticas maternas não apoiadoras diante da expressão de emoções negativas pelos filhos pode repercutir sobre a capacidade de autorregular as emoções das crianças de distintas formas. A criança pode aprender que a expressão de emoções negativas é inaceitável ou inadequada, pedir menos ajuda para lidar com emoções difíceis, se tornar menos responsivas nas situações associadas às vivências de emoções negativas, evitar o contexto que gerou a emoção ou até mesmo agredir os outros ao vivenciar esse tipo de emoção. No que se refere ao aprendizado de que a expressão de emoções negativas é inaceitável, durante as interações das mães com os filhos (as), a criança aprende quais emoções são convenientes e as expectativas

quanto à expressão emocional (Morris et al., 2007). Nessa mesma direção, Denham et al. (2015) afirmam que, com as respostas das mães às expressões de emoções negativas, o entendimento das emoções no meio sociocultural das famílias é transmitido. Logo, é provável que as reações não apoiadoras transmitam a possível noção supracitada de que as emoções negativas devem ser desvalorizadas e evitadas.

Ainda em relação aos prováveis efeitos das práticas não apoiadoras sobre a autorregulação emocional, as reações que ignoram podem ensinar a criança que ela não pode confiar nos outros para lidar com emoções negativas. Conseqüentemente, a criança pode expressar as emoções de modo verbal com frequência mais baixa e pedir menos apoio social, e, com isso, ter menos chances de entender as emoções em si mesma e nos outros e de desenvolver habilidades para lidar com as experiências emocionais. Por generalização, as crianças também podem aprender que outros adultos, além das mães, ou até mesmo outras pessoas, não podem ajudá-la a lidar com as emoções e, com isso, solicitar menos auxílio, de modo geral, para lidar com as experiências emocionais negativas. Essa generalização pode ocorrer devido a propriedades físicas semelhantes entre a mãe e outros adultos, aos quais a criança pode reagir de modo similar (Sério, Andery, Micheletto, & Gioia, 2002).

Como mencionado acima, entre os comportamentos inadequados de expressão emocional que as crianças podem aprender devido a práticas não apoiadoras, estão os agressivos. Os resultados das análises de correlação mostraram que as subcategorias das reações de desconforto, as reações que ignoram, as reações que minimizam e o agrupamento das reações não apoiadoras estiveram correlacionados positivamente com o relato da criança de uso da estratégia de autorregulação emocional agressividade. Esse achado é consistente com aqueles encontrados por Hooper et al. (2018), com mães afro-americanas, segundo os quais as reações de desconforto foram associadas ao maiores escores de problemas externalizantes. Essas relações não foram encontradas entre as mães e as crianças americanas de origem europeia. Quanto à socialização emocional em famílias afro-americanas, destaca-se que esta pode ocorrer juntamente com a socialização racial. Logo, é possível que mães negras monitorem mais as emoções nos filhos (Labella, 2018) e desaprovem e punam mais ou mais severamente a expressão de emoções negativas, como, por exemplo, a raiva, como forma de prepará-las para lidar com situações em que podem sofrer discriminação (Dunbar et al., 2017; Nelson, Leerkes, O'brien, Calkins, & Marcovitch, 2012). O fato de não poder expressar

emoções negativas, nem mesmo em família, vivendo em um contexto social desfavorável caracterizado por preconceito e discriminação, por sua vez, pode ser uma vivência especialmente estressante para crianças negras o qual pode levar ao aumento de comportamentos mais agressivos.

Adicionalmente, o uso de práticas não apoiadoras pelas mães, pode resultar na redução da curiosidade da criança em relação às emoções. A criança, então, pode deixar de prestar atenção as reações do próprio corpo quando têm experiências de emoções negativas e passar a ser menos propensa a se engajar em comportamentos com a perspectiva de entender o que leva ao surgimento das reações emocionais. Assim, a criança cuja mãe costuma minimizar, punir ou ignorar sua expressão de emoção negativa pode deixar de realizar atividades com a perspectiva de aprender sobre as emoções, sendo prejudicadas por causa disso, tendo em vista que as estratégias que auxiliam no aprendizado acerca da experiência emocional são consideradas estratégias construtivas de autorregulação emocional (Leahy et al., 2014).

O uso de estratégias que proporcionam aprendizado sobre as emoções por parte da criança é importante, pois constitui um fator que pode potencializar as chances para o desenvolvimento da consciência emocional e a diversificação do repertório de estratégias de autorregulação das emoções. No que se refere à consciência emocional, a criança com pouca consciência das emoções pode ser mais propensa a reagir as emoções, assim como a ter menos chances de expressar as emoções de modo verbal, fator que, como acima destacado, também associa-se com a autorregulação emocional construtiva (Zeman et al., 2006).

Nesse contexto, crianças cujas mães utilizam práticas não apoiadoras frequentemente podem, com o tempo, ter mais dificuldade para identificar os sinais da vivência emocional, monitorar e avaliar o próprio estado emocional e antecipar emoções. A avaliação e o monitoramento da experiência emocional são fatores imprescindíveis para a habilidade de autorregulação das emoções. Esses fatores provavelmente habilitam a criança a exercer controle sobre o modo de expressar as emoções e sobre em quais contextos expressá-las (Eisenberg et al., 2014). A avaliação e o monitoramento são processos que tendem ocorrer antes do uso de estratégias de autorregulação das emoções e parecem ser indispensáveis para que a criança possa, nas situações que provocam emoções negativas, solucionar os problemas a elas vinculados, o que representa outra estratégia construtiva de autorregulação emocional (Meyer et al., 2014).

Além disso, por meio das reações não apoiadoras, as mães não transmitem orientações construtivas às crianças para lidar com as emoções ou lhe ensinam estratégias de autorregulação emocional (Eisenberg et al., 1998; Fabes et al., 2002). É provável que o aprendizado que as crianças adquirem por meio das reações não apoiadoras das mães possa conduzir ao uso de estratégias de autorregulação emocional desadaptativas (Lins, 2018) ou que geram consequências negativas para as crianças. As crianças cujas mães utilizam práticas não apoiadoras podem, assim, suprimir a expressão emocional (Eisenberg et al., 1998; Fabes et al., 2002; Lins & Alvarenga, 2018), fazer uso de estratégias que evitam ou eliminam a vivência de emoções negativas ou expressar as emoções negativas de modo cada vez mais exacerbado (Lins & Alvarenga, 2018).

Quanto à supressão emocional, é provável que esse padrão comportamental, se contínuo, evolua para a síndrome de retraimento ou promova o surgimento de psicopatologias. Conforme os resultados do estudo conduzido por Lins (2018), a síndrome retraimento da criança teve correlação positiva com as reações que ignoram, as reações de desconforto e as reações de punição. Ainda no que se refere às relações entre as práticas de socialização emocional não apoiadoras e o uso de estratégias que evitam ou eliminam as emoções negativas por parte da criança, os resultados do presente estudo mostraram que as reações de desconforto e o agrupamento de práticas não apoiadoras tiveram correlação positiva com o relato da criança de estratégias de autorregulação emocional de fuga. É possível que o uso das práticas não apoiadoras pelas mães, aumente ainda mais a probabilidade de a criança fazer uso de estratégias de fuga, que tendem a ser utilizadas com frequência devido a eliminação imediata dos estímulos eliciadores da emoção. Rocha et al. (2017) e Sabatier et al. (2017) afirmaram que as crianças com cerca de seis e sete anos de idade costumam usar estratégias de distanciamento e realizar atividades prazerosas para autorregular as emoções. Contudo, em longo prazo as estratégias de fuga podem produzir consequências problemáticas como, por exemplo, o aumento da intensidade emocional (Hayes, Strosahl, & Wilson, 1999).

O modelo teórico adotado no presente estudo pressupõe que as práticas e comportamentos parentais modelam o modo como os filhos aprendem a lidar com as emoções. Contudo, é evidente que as relações entre as duas variáveis não são lineares e unidirecionais (Paschall & Mastergeorge, 2015). No que se refere ao efeito da autorregulação emocional infantil sobre as práticas das mães de socialização das emoções, observa-se que esse processo

é pouco explorado. Dessa maneira, é importante ressaltar que as estratégias de autorregulação emocional utilizadas pela criança podem influenciar as práticas de socialização emocional das mães (Premo & Kiel, 2014).

Nesse contexto, é possível que crianças que têm mais dificuldade de regular as emoções ou que expressam emoções negativas com alta frequência podem fazer com que as mães tenham mais reações não apoiadoras. Mães cujos filhos (as) têm reações emocionais exacerbadas frequentemente podem se tornar menos sensíveis às expressões emocionais das crianças. Essas mães podem ser também mais propensas a ignorar ou a reagir com outros tipos de práticas não apoiadoras às expressões de emoções negativas pelas crianças como forma de controlar tais expressões e de reduzir o incômodo que a expressão dessas emoções podem causar. Assim, é esperado que, com o tempo, tanto as reações maternas não apoiadoras quanto a expressão emocional não adequada sejam mais frequentes (Lins & Alvarenga, 2018). Por outro lado, crianças que usam mais estratégias de enfrentamento podem evocar nas mães mais práticas apoiadoras. Essas mães podem passar a escutar mais o relato da criança quando vivencia emoções negativas e fornecer ajuda nessas situações. Por meio do uso das estratégias de enfrentamento, assim, a criança pode comunicar à mãe as suas dificuldades e necessidades e mobilizá-la a transmitir conhecimento acerca das experiências emocionais e de como lidar com elas.

Relações entre as variáveis sociodemográficas, as práticas maternas de socialização emocional e a autorregulação emocional infantil

Algumas relações entre as práticas maternas de socialização emocional e as variáveis sociodemográficas merecem destaque nesta discussão. Os resultados das análises de correlação mostraram que o tempo que a mãe passa com a criança em horas esteve correlacionado negativamente com as reações centradas no problema. Quanto maior foi o tempo que a mãe passava com os filhos, menor foi o uso das reações centradas no problema. Pressupõe-se, assim, que o uso das reações centradas no problema pode ser uma estratégia importante para mães que possuem pouca disponibilidade de tempo para interagir com os filhos. Mães que passam pouco tempo com a criança podem se engajar mais em comportamentos voltados para o ensino de estratégias de resolução de problemas como forma de estimular o desenvolvimento da

autonomia nas crianças para que elas possam lidar com o maior número de situações envolvendo emoções negativas de modo mais adaptativo, sobretudo nos contextos em que ela não pode estar presente devido a menor disponibilidade. Essas mães podem se engajar no ensino desses comportamentos também como foram de administrar a multiplicidade de demandas e tarefas em menor tempo. No presente estudo, do total mães das participantes, 63,6% exerciam atividade remunerada. Esse dado indica que, provavelmente, para a maior parte das mães deste estudo, refletindo outros estudos, havia pouco tempo disponível para atender às muitas demandas do seu cotidiano (Bruschini & Ricoldi, 2009; Guimarães & Petean, 2012; Perucchi & Beirão, 2007).

Houve também uma correlação positiva entre as reações centradas no problema e a idade da criança. É provável que as mães percebam as crianças com mais idade como mais capazes para aprender estratégias de resolução e a lidar com os problemas e as situações que geram a experiência emocional negativa de forma mais autônoma. Com o aumento da idade, as crianças desenvolvem mais as capacidades relacionadas ao autocontrole, assim como aquelas relacionadas à memória e à atenção (Mirabile, Oertwig, & Halberstadt, 2016). Segundo Mirabile et al. (2016), o aumento das reações centradas no problema por parte das mães, com o tempo, é apropriada. Mirabile et al. (2016) sugerem que, na medida em que os filhos se desenvolvem, os pais precisam utilizar mais práticas que contribuam para o aprendizado de estratégias de autorregulação emocional cognitivas, que envolvam a avaliação da experiência emocional e que sejam voltadas para a resolução de problemas. Assim, os pais devem diminuir o uso de práticas centradas na emoção e de distração que tendem ser mais eficazes com crianças com menor idade e fazer mais uso de práticas com o foco no ensino de estratégias mais sofisticadas, que preparem os filhos para demandas emocionais complexas (Mirabile et al., 2016).

Os resultados das análises de correlação também demonstraram que as reações de desconforto estiveram correlacionadas negativamente com a escolaridade materna e positivamente com o número de residentes. Neste estudo, a escolaridade da mãe esteve correlacionada, ainda, negativamente, com o agrupamento das reações não apoiadoras. No que tange à relação negativa encontrada entre a escolaridade materna e as reações de desconforto, esse dado corrobora os resultados do estudo de Alves e Cruz (2011). As autoras realizaram um estudo com 200 mães e 200 crianças portuguesas com idade média igual a 6,9 anos. Segundo

os resultados deste estudo, as mães com menos anos de escolaridade tiveram mais reações de aborrecimento diante das expressões de emoções negativas dos filhos. É possível que mães com menos acesso à escolarização formal tenham, em geral, menor nível socioeconômico. Diante dos inúmeros desafios e eventos estressores que enfrentam, é possível que elas se tornem mais intolerantes ao interagir com os filhos e adotem práticas menos eficazes, também em função do menor acesso à informação e falta de conhecimento.

Em contrapartida, mães que possuem maior nível de escolaridade podem ser mais conscientes acerca do impacto das práticas parentais, bem como possuir mais conhecimento sobre o desenvolvimento infantil (Ribas, Moura, & Bornstein, 2003). Conforme Alvarenga, Soares, Sales, e Anjos-Filho (prelo), por meio da educação formal, os pais podem acessar informações relevantes sobre o desenvolvimento da criança e transformá-las em práticas de cuidado que promovam o desenvolvimento infantil.

Quanto à correlação positiva encontrada entre as reações de desconforto e o número de residentes, é provável que, com o grande número de pessoas convivendo na mesma casa, a mãe seja submetida a mais situações estressantes que aumentam as chances de expressão de emoções negativas tanto por ela quanto pelos outros, às quais pode reagir expressando o próprio descontentamento. Adicionalmente, em alguns contextos, mesmo residindo em uma casa com um alto número de moradores, as mães podem ter mais responsabilidades e receber limitado apoio social (Bazon, Mello, Bérigamo, & Faleiros, 2010). Em muitas residências, somente a mãe é a única adulta responsável por muitas crianças. Essa condição pode produzir uma sobrecarga intolerável para as mães (Alvarenga, Oliveira, & Lins, 2018; Fox, Platz, & Kathleen, 1995).

Além das variáveis acima destacadas, outros fatores influenciam as práticas maternas de socialização emocional, tais como aspectos culturais e contextuais, a raça e a etnia (Lugocandelas et al., 2015), o status socioeconômico da família, o gênero e outras características dos pais, como o estado emocional (Pol, 2015) e seus pensamentos e sentimentos acerca das emoções (Gottman et al., 1996), e as características das crianças, como, por exemplo, o nível de aquisição da linguagem (Pol, 2015). Assim, é necessário examinar a associação entre as práticas das mães de socialização emocional e tais variáveis a fim de obter melhor entendimento acerca da relação entre as práticas das mães diante da expressão de emoções negativas pelos filhos e a autorregulação das emoções pelas crianças.

No que se refere às características da amostra do presente estudo, o possível papel da cor/raça preta, à qual a maioria das mães pertencem, precisa ser destacado. Percebe-se que, em muitos contextos, para assegurar o sustento da família e alcançar resiliência, as mulheres negras, em muitos casos, fazem uso sistemático de estratégias individuais ou grupais de enfrentamento. Como consequência, entretanto, as mulheres negras podem desenvolver psicopatologias ou adquirir outros problemas de saúde (Prestes & Paiva, 2016). A criança negra, por outro lado, sofre discriminação por causa da sua cor e a família, muitas vezes, não consegue acolhê-la ou fornecer apoio porque ainda está se recuperando ou buscando formas para lidar com a discriminação que ela própria vivencia (Prestes & Paiva, 2016). Assim, ao estudar relações considerando famílias negras, possíveis expressões do racismo precisam ser levadas em conta porque elas atuam, de forma ampla, na construção das subjetividades dos indivíduos. Desse modo, sugere-se que novos estudos contemplem a cor/raça ao explorar as relações entre as práticas de socialização das emoções e a autorregulação emocional infantil.

Por fim, a renda familiar esteve correlacionada positivamente com o relato das crianças da estratégia de busca de apoio afetivo-social. Essa relação merece ser explorada em outros estudos, mas pode estar indicando que pais cujas famílias contam com mais recursos financeiros possam estar mais disponíveis para atender às necessidades da criança, que por sua vez, busca mais ativamente os pais para resolver problemas relacionados às vivências emocionais.

Considerações Finais

Este estudo gerou novas evidências acerca das relações entre as práticas de socialização das emoções das mães e a autorregulação emocional infantil. O poder preditivo do agrupamento de práticas não apoiadoras sobre menores índices de autorregulação emocional infantil relatada pelas mães foi confirmado. Além disso, as práticas não apoiadoras estiveram correlacionados positivamente com estratégias de autorregulação agressivas e de fuga relatadas pelas crianças, que tendem a repercutir negativamente em outros aspectos do desenvolvimento infantil. Por outro lado, as reações que incentivam a expressão emocional estiveram associadas à estratégia de busca por apoio afetivo-social relatada pela criança. Os resultados corroboraram estudos anteriores. Em conjunto, esses achados indicam que as práticas de socialização emocional maternas, que constituem um meio de regulação externo da expressão emocional infantil, estimulam na criança o uso de meios de autorregulação emocional semelhantes. Isto é, crianças que convivem com pais menos habilidosos para lidar com as emoções e que experimentam no cotidiano reações parentais que punem e invalidam suas vivências emocionais tendem a adotar estratégias de fuga ou agressividade e a revelar menor capacidade de enfrentamento de emoções perturbadoras. Do mesmo modo como seus pais ou mães tendem a reagir diante desse tipo de emoção, as crianças passam a se engajar em ações que as distanciem das emoções negativas e das situações que as eliciam. Por outro lado, quando os pais aceitam as emoções negativas que a criança expressa e a incentiva a compartilhá-las, a criança tende a espelhar esse modo de regular experiências emocionais, buscando o apoio e o conforto dos pais para lidar com elas.

Aspectos metodológicos relevantes deste estudo merecem ser destacados. Dados acerca da autorregulação das emoções das crianças foram obtidos por meio de duas fontes distintas, relatos da mãe e da criança, e integrados nos resultados. Este estudo constituiu um dos raros esforços para a obtenção de dados acerca da autorregulação emocional infantil a partir da percepção da criança em investigações no que se concerne à socialização das emoções. De qualquer modo, este estudo apresenta limitações. A pequena quantidade de participantes pode ter diminuído o poder estatístico das análises realizadas. Ademais, embora não tenha sido o foco da presente investigação, o tipo de delineamento utilizado não possibilitou realizar

inferências causais e verificar como os comportamentos da mãe e da criança no que se concerne à socialização emocional se afetam mutuamente em intervalos pequenos de tempo.

Nesse contexto, sugere-se que sejam conduzidas futuras investigações de caráter experimental, nas quais o efeito de intervenções com foco na redução de práticas não apoiadoras sobre a autorregulação emocional infantil seja avaliado. Além disso, recomenda-se que esforços de obtenção de dados acerca da autorregulação das emoções por parte da criança continuem sendo realizados.

Quanto às implicações práticas deste estudo, recomenda-se a realização de ações psicoeducativas com propósito de divulgar informações acerca de possíveis impactos negativos das práticas não apoiadoras sobre a autorregulação emocional da criança em distintos veículos de comunicação e serviços, sobretudo naqueles voltados para a preparação ou o desenvolvimento de competências parentais. Durante essas ações, sugere-se também o compartilhamento de informações sobre os prováveis impactos positivos das práticas de socialização emocional apoiadoras, assim como o incentivo à adoção de tais práticas.

Referências

- Abbad, G. & Torres, C. V. (2002). Regressão múltipla stepwise e hierárquica em Psicologia Organizacional: aplicações, problemas e soluções. *Estudos de Psicologia*, 7, 19–29. doi:10.1590/s1413-294x2002000300004
- Aldao, A., Nolen-hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: a meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217–237. doi: 10.1016/j.cpr.2009.11.004
- Alvarenga, P., Oliveira, J. M. D., & Lins, T. C. D. S. (2018). Reflexões sobre a parentalidade no contexto de vulnerabilidade social no Brasil [Reflexions on parenting in socially vulnerable contexts]. In L. F. Pessôa, D. M. L. F. Mendes, & M. L. S. Moura (Eds.), *Parentalidade: Diferentes perspectivas, evidências e experiências* (41–62). Curitiba, Paraná: Appris.
- Alvarenga, P., Soares, Z. F., Sales, P. K. C., & Anjos-Filho, N. C. (prelo). Escolaridade materna e indicadores desenvolvimentais na criança: mediação do conhecimento materno sobre o desenvolvimento infantil. *Psico PUCRS*, 52 (01).
- Alves, D., & Cruz, O. (2011). Reações parentais às emoções negativas dos filhos (RPEN): um questionário de avaliação da meta-emoção parental. In A. S. Ferreira, A. Verhaeghe, D. R. Silva, L. S. Almeida, R. Lima, S. Fraga (Eds), *Actas do VIII congresso iberoamericano de avaliação/evaluación psicológica e XV conferência internacional avaliação psicológica: formas e contextos* (1480-1492). Lisboa: SPP. Recuperado de https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=85358
- Assis, S. G., Ximenes, L. F., Avanci, J. Q., & Pesce, R. P. (2007). Transtornos de ansiedade na infância. In S. G. Assis, L. F. Ximenes, J. Q. Avanci, & R. P. Pesce (Eds.), *Ansiedade em crianças: um olhar sobre transtornos de ansiedade e violências na infância* (17-40). Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ENSP/CLAVES/CNPq. Recuperado de http://www5.ensp.fiocruz.br/biblioteca/dados/txt_530050460.pdf

- Batista, J. R., & Tourinho, E. Z. (2013). Interpretação analítico-comportamental do autocontrole emocional. *Interação em Psicologia*, 16(2), 249–259. doi:10.5380/psi.v16i2.16884
- Bazon, M. R., & Faleiros, J. M. (2010). Negligência infantil: estudo comparativo do nível socioeconômico, estresse parental e apoio social. *Temas em Psicologia*, 18(1), 71-44. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2010000100007
- Bell, J., Cormenzana, I., Laing, P., Casa, N., Estapé, I., & Zorniak, K. (2016). *Ozzy*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=iCgcyz1MiLk&index=183&list=WL>
- Berking, M., & Whitley, B. (2014). Emotion Regulation: definition and relevance for mental health. In M. Berking, & B. Whitley (Eds.), *Affect regulation training: a practitioners' manual* (5-17). Nova Iorque: Springer Science. doi:10.1007/978-1-4939-1022-9_2
- Bowie (2010). Emotion regulation related to children's future externalizing and internalizing behaviors. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 23(2), 74-83. doi:10.1111/j.1744-6171.2010.00226.x
- Brown, G. L., Craig, A. B., & Halberstadt, A. G. (2015). Parent gender differences in emotion socialization behaviors vary by ethnicity and child gender. *Parenting: science and practice*, 15, 135–157. doi:10.1080/15295192.2015.1053312
- Brody, L. R. (2000). The socialization of gender differences in emotional expression: display rules, infant temperament, and differentiation. In A. H. Fischer (Ed.), *Gender and emotion: social psychological perspectives*. United Kingdom: Cambridge University Press. doi:10.1017/cbo9780511628191.003
- Brockman, R., Ciarrochi, J., Parker, P., & Kashdan, T. (2016). Emotion regulation strategies in daily life: mindfulness, cognitive reappraisal and emotion suppression. *Cognitive Behaviour Therapy*, 1-23. doi:10.1080/16506073.2016.1218926

- Bruschini, M. C. A., & Ricoldi, A. M. (2009). Família e trabalho: difícil conciliação para mães trabalhadoras de baixa renda. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136), 93–123. doi: 10.1590/s0100-15742009000100006
- Calkins, S. D., Gill, K. L., Johnson, M. C., & Smith, C. L. (2001). Emotional reactivity and emotional regulation strategies as predictors of social behavior with peers during toddlerhood. *Social Development*, 8(3), 310-334. doi: 10.1111/1467-9507.00098
- Carrera, F. (2014). O imperativo da felicidade em sites de redes sociais: materialidade como subsídio para o gerenciamento de impressões (quase) sempre positivas. *Eptic Online*, 16(1), 33–44. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/epitic/article/view/1857>
- Carson, J. L., & Parke, R. D. (1996). Reciprocal negative affect in parent-child interactions and children's peer competency. *Child Development*, 67, 2217-2226. doi:10.2307/1131619
- Carthy, T., Horesh, N., Apter, A., Edge, M. D., & Gross, J. J. (2010). Emotional reactivity and cognitive regulation in anxious children. *Behaviour Research and Therapy*, 48, 384-393. doi:10.1016/j.brat.2009.12.013.
- Carvalho, R. G. G. (2006). Isolamento social nas crianças: propostas de intervenção cognitivo-comportamental. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3), 1-12. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Renato_Carvalho4/publication/28125076_Isolamento_social_nas_crianças_propostas_de_intervencao_cognitivo-comportamental/links/558aa02e08aea162bfd9a845/Isolamento-social-nas-criancas-propostas-de-intervencao-cognitivo-comportamental.pdf
- Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Zeman, J. (2007). Influence of gender on parental socialization of children's sadness regulation. *Social Development*, 16 (2), 210-231. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00381.x
- Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: an integrative review. *Clinical Psychology Review*, 29, 560–572. doi:10.1016/j.cpr.2009.06.005
- Chen, H. (2016). A theoretic review of Emotion Regulation. *Open Journal of Social Sciences*, 4, 147-153. doi:10.4236/jss.2016.42020

- Cicchetti, D., Ganiban, J., & Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. In J. Garber, & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (15-48). New York: Cambridge University Press. doi:10.1017/cbo9780511663963.003
- Cole, P. M. (2014). Moving ahead in the study of the development of emotion regulation. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2) 203–207. doi: 10.1177/0165025414522170
- Contribuidores da Wikipedia. (2018, 17 de setembro). Ozzy (filme). Na *Wikipedia, a enciclopédia livre*. Retirado 13:55, 23 de setembro de 2018, de [https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Ozzy_\(film\)&oldid=860023363](https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Ozzy_(film)&oldid=860023363)
- Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2004). Entrevista e pranchas para avaliação da regulação emocional de alunos do ensino Fundamental – ERE. Disponibilizado pelas autoras
- Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2007). Sistema de categorização das respostas dos participantes referentes às estratégias de regulação emocional. In M. Cruvinel, *Correlatos cognitivos e psicossociais de crianças com e sem sintomas depressivos* (Tese de doutorado, 2009). Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251741>
- Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2010). Regulação emocional: a construção de um instrumento e resultados iniciais. *Psicologia em Estudo*, 15(3), 537-545. doi:10.1590/s1413-73722010000300011
- Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2011). Regulação emocional em crianças com e sem sintomas de depressão. *Estudos de Psicologia*, 16(3), 219-226. doi:10.1590/s1413-294x2011000300003
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem Matemática para Psicologia* (3ªed.). Porto Alegre: Artmed.
- Darwich, R. A., & Tourinho, E. Z. (2005). Respostas emocionais à luz do modo causal de seleção por consequências. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1, 107-118. doi:10.31505/rbtcc.v7i1.46

- Dell'Aglio, D. D. (2003). O processo de coping em crianças e adolescentes: adaptação e desenvolvimento. *Temas em Psicologia da SBP*, 11(1), 38–45. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v11n1/v11n1a05.pdf>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2017). Habilidades sociais relevantes: análise e intervenção. In Z. A. P. Del Prette, & A. Del Prette (Eds.), *A psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática* (6ª ed.) (111-135). Petrópolis: Vozes.
- Denham, S. A., Bassett, H., Hamada, & Wyatt, T. (2010). Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence. In A. K. Root, & S. Denham. (Eds.), *The role of gender in the socialization of emotion: key concepts and critical issues: 128. New Directions for Child and Adolescent Development* (29-49). San Francisco: Jossey-Bass. doi:10.1002/cd.267
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2015). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec, & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of Socialization: theory and research* (2ª ed.) (590-613). New York: The Guilford Press.
- Denson, T. F., Moulds, M. L., & Grisham, J. R. (2012). The effects of analytical rumination, reappraisal, and distraction on anger experience. *Behavior Therapy*, 43(2), 355–364. doi: 10.1016/j.beth.2011.08.001
- Dias, M. G. B. B., Vikan, A., & Gravas, S. (2000). Tentativa de crianças em lidar com as emoções de raiva e tristeza. *Estudos de Psicologia*, 5(1), 49-70. doi:10.1590/s1413-294x2000000100004
- Djambazova-Popordanoska, S. (2016). Implications of emotion regulation on young children's emotional wellbeing and educational achievement, *Educational Review*, 1-19. doi: 10.1080/00131911.2016.1144559
- Dodge, K. A., & Garber, J. (1991). Domains of emotion regulation. In Garber, J., & Dodge, K. A. (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (3-11). New York: Cambridge University Press. doi:10.1017/cbo9780511663963.003

- Dunbar, A. S., Leerkes, E. M., Coard, S. I., Supple, A. J., & Calkins, S. (2017). An integrative conceptual model of parental racial/ethnic and emotion socialization and links to children's social-emotional development among african american families. *Child Development Perspectives, 11*(1), 16–22. doi:10.1111/cdep.12218
- Dunsmore, J. C., Booker, J. A., & Ollendick, T. H. (2012). Parental emotion coaching and child emotion regulation as protective factors for children with oppositional defiant disorder. *Social Development, 22*(3), 1-23. doi: 10.1111/j.1467-9507.2011.00652.x
- Eisenberg, N., Fabes, R., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). Therelations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development, 64*(5), 1418-1438. doi:10.2307/1131543
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development, 67*(5), 2227-2247. doi:10.2307/1131620
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry, 9*(4), 241-273. doi:10.1207/s15327965pli0904_1
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Child Development, 75*(2), 334-339. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x
- Eisenberg, N., & Sulik, M. J. (2012). Emotion-related self-regulation in children. *Teaching of Psychology, 39*(1) 77-83. doi:10.1177/0098628311430172
- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M. J., & Spinrad, T. L. (2014). Self-Regulation, effortful control, and their socioemotional correlates. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (157-172). Nova Iorque: The Guilford Press.
- Ekas, N. V., Lickenbrock, D. M., & Braungart-Rieker, J. M. (2013). Developmental trajectories of emotion regulation across infancy: do age and the social partner influence temporal patterns. *Infancy, 18*(5), 729–754. doi: 10.1111/infa.12003

- Ekman, P. (2016). What Scientists who study emotion agree about. *Perspectives on Psychological Science, 11*(1) 31–34. doi:10.1177/1745691615596992
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Bernzweig, J. (1990). The coping with children's negative emotion scale: procedures and scoring. Arizona State University. doi:10.1037/t36591-000
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K., & Martin, C. L. (2001). Parental coping with children's negative emotions: relations with children's emotional and social responding. *Child Development, 72*(3), 907–920. doi:10.1111/1467-8624.00323
- Fabes, R. A., Poulin, R. E., Eisenberg, N., & Madden-Derdich, D. A. (2002). The coping with children's negative emotions scale (CCNES): Psychometric properties and relations with children's emotional competence. *Marriage & Family Review, 34*(3-4), 285-310. doi:10.1300/j002v34n03_05
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rded.). Sage Publications: London.
- Fox, R. A., Platz, D. L., & Bentley, K. S. (1995). Research and theory on human development maternal factors related to parenting practices, developmental expectations, and perceptions of child behavior problems. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development, 156*(4). 431-441. doi:10.1080/00221325.1995.9914835
- Frank, D.W., Dewitt, M., Hudgens-Haney, M., Schaeffer, D. J., Ball, B. H., Schwarz, N. F.,...Sabatinelli, D. (2014). Emotion regulation: quantitative meta-analysis of functional activation and deactivation. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 45*, 202-211. doi: 10.1016/j.neubiorev.2014.06.010
- Frijda, N. H. (2008). The Psychologists' Point of View. In M. Lewis, J. M. Haviland-jones, & Barrett, (Eds.), *Handbook of Emotions* (3rd ed.) (68-87). New York: The Guilford Press.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology, 10*(3), 243–268. doi:10.1037//0893-3200.10.3.243

- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (3-20). New York: The Guilford Press.
- Guimarães, M. G. V., & Petean, E. B. L. (2012). Carreira e família: divisão de tarefas domiciliares na vida de professoras universitárias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 103-110. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902012000100011
- Han, Z. R. Qian, J., Gao, M., & Dong, J. (2015). Emotion socialization mechanisms linking chinese fathers', mothers', and children's emotion regulation: a moderated mediation. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 3570–3579. doi:10.1007/s10826-015-0158-y.
- Harris, P. L. (1996). Criança e emoção: o desenvolvimento da compreensão psicológica. São Paulo: Martins Fontes.
- Harris, C. R. (2018). Understudied negative emotions : what they can tell us about the nature of emotions. *Emotion Review*, 10(4), 1–2. doi: 10.1177/1754073918801177
- Hayes, S. C., Strosahl, K., & Wilson, K. G. (1999). Acceptance and commitment therapy: An experimental approach to behavior change. New York: Guilford.
- Hayes, S. C., Pistorello, J., & Biglan, A. (2008). Terapia de aceitação e compromisso: modelo, dados e extensão para a prevenção do suicídio. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 10(1), 81–104. Recuperado de <http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/234>
- Hill, B. A. L., Degnan, K. A., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2006). Profiles of externalizing behavior problems for boys and girls across preschool: the roles of emotion regulation and inattention. *Developmental Psychology*, 42(5), 913-928. doi:10.1037/0012-1649.42.5.913
- Hooper, E. G., Wu, Q., Ku, S., Gerhardt, M., & Feng, X. (2018). Maternal emotion socialization and child outcomes among african americans and european Americans. *Journal of Child and Family Studies*, 27(6), 1870-1880. doi:10.1007/s10826-018-1020-9

- Izard, C. E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*, 2(4), 363–370. doi:10.1177/1754073910374661
- Jaramillo, J. M., Rendón, M. I., Muñoz, L., Weis, M., & Trommsdorff, G. (2017). Children's self-regulation in cultural contexts: the role of parental socialization theories, goals, and practices. *Frontiers in Psychology*, 8: 923 doi:10.3389/fpsyg.2017.00923
- Kaya, H, Salah, A. A., Karpov, A. Frolova, O., Grigorev, A., & Lyakso, E. (2017). Emotion, age, and gender classification in children's speech by humans and machines. *Computer Speech & Language*, 46, 268-283. doi:10.1016/j.csl.2017.06.002
- Kiliç, S. (2014). A better understanding of parental emotional socialization behaviors with an illustrative context. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(2): 511-521. Recuperado de <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/63388>
- Labella, M. H. (2018). The sociocultural context of emotion socialization in African American families. *Clinical Psychology Review*, 59, 1-15. doi: 10.1016/j.cpr.2017.10.006
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas (L. M. Siman, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Leahy, R. L., Tirch, D., & Napolitano, L. A. (2014). Por que a regulação emocional é importante? In R. L Leahy, D. Tirch, & L. A. Napolitano (Eds.), *Regulação emocional em psicoterapia: um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental* (I. H. Oliveira, Trad.) (19-36). Porto Alegre: Artmed.
- Leahy, R. L. (2019). Adaptive emotion regulation strategies. In R. L Leahy, *Emotional schema therapy: distinctive Features* (87-90). New York: Routledge. doi:10.4324/9780203711095
- Leahy, R. L. (2019). Identifying maladaptive emotion regulation strategies. In R. L Leahy, *Emotional schema therapy: distinctive Features* (65-69). New York: Routledge. doi:10.4324/9780203711095

- Lerner, J. S., Li, Y., Valdesolo, P., & Kassam, K. S. (2015). Emotion and Decision Making. *Annual Review of Psychology*, *66*, 799–823. doi:10.1146/annurev-psych-010213-115043
- Lins, T. C. S., Alvarenga, P., Mendes, D. M. L. F., & Pessoa, L. F. (2017). Adaptação da Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES). *Avaliação Psicológica*, *16*(2), 196–204. doi:10.15689/AP.2017.1602.10
- Lins, T. C. S. (2018). *O impacto das práticas de socialização emocional sobre os problemas internalizantes na infância* (Tese de doutorado). Recuperado de <https://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26734>
- Lins, T. C. S., & Alvarenga, P. (2018). Contribuições da Análise do Comportamento para a compreensão da socialização emocional infantil. *Acta Comportamentalia*, *26*(3), 379-392. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/66936>
- Lisboa, C. A., & Santiago, D. (2006). A utilização das emoções como guia para a performance musical. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), 1045–1048. Recuperado de https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/POSTERES/13_Pos_Perf/13POS_Perf_09-145.pdf
- Lugo-candelas, C. I., Harvey, E. A., Breaux, R. P., Harvey, E. A., & Breaux, R. P. (2015). Emotion socialization practices in latina and european-american mothers of preschoolers with behavior problems. *Journal of Family Studies*, *21*(2), 144-162. doi:10.1080/13229400.2015.1020982
- Macedo, L. S. R., & Sperb, T. M. (2013). Regulação de emoções na pré-adolescência e influência da conversação familiar. *Psicologia: teoria e pesquisa*, *29*(2), 133-140. doi:10.1590/s0102-37722013000200002
- Malatesta-Magai, C. (1991). Development of emotion expression during infancy: general course and patterns of individual difference. In J. Garber, & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (49-68). New York: Cambridge University Press. doi:10.1017/cbo9780511663963.004

- Matos, M. A. (1999). Análise Funcional do Comportamento. *Estudos de Psicologia*, 16(3), 8-18. doi:10.1590/s0103-166x1999000300002
- McCord, B. L., & Raval, V. V. (2016). Asian indian immigrant and white american maternal emotion socialization and child socio-emotional functioning. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 464–474. doi:10.1007/s10826-015-0227-2
- Mendes, M. G., & Oliveira, G. F. (2013). Treine suas emoções, supere-se, seja feliz!: uma análise discursiva do imperativo da superação e da felicidade na literatura de autoajuda. *PPGCOM – ESPM, Comunicação Mídia e Consumo*, 10(29), 161-182. Recuperado de <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/601>
- 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. doi: 10.1177/0165025413519014
- Miguel, F. K. (2015). Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. *Psico-USF*, 20(1), 153-162. doi: 10.1590/1413-82712015200114
- Miller-Slough, R., Zeman, J. L., Poon, J. A., & Sanders, W. M. (2016). children's maternal support-seeking: relations to maternal emotion socialization responses and children's emotion management. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 3009–3021. doi: 10.1007/s10826-016-0465-y
- Mirabile, S. P., Oertwig, D., & Halberstadt, A. G. (2016). Parent emotion socialization and children's socioemotional adjustment: when is supportiveness no longer supportive? *Social Development*, 1–16. doi: 10.1111/sode.12226.
- Morelen, D., & Thomassin, K (2013). Emotion Socialization and Ethnicity: an examination of practices and outcomes in african american, asian american, and latin american families. *Yale Journal of Biology and Medicine*, 86(2), 168-178. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/237843545_Emotion_Socialization_and_Ethni

city_An_Examination_of_Practices_and_Outcomes_in_African_American_Asian_American_and_Latin_American_Families

- 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. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x
- Mulligan, K., & Scherer, K. R. (2012). Toward a working definition of emotion. *Emotion Review, 4*(4), 345–357. doi:10.1177/1754073912445818
- Moyal, N., Henik, A., & Anholt, G. E. (2014). Cognitive strategies to regulate emotions—current evidence and future directions. *Frontiers in Psychology, 4*, 1-4. doi:10.3389/fpsyg.2013.01019
- 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, 12*(1), 22-41. doi: 10.1080/15295192.2012.638871
- Paes, A. T. (2009). O que fazer quando a distribuição não é normal? *Einstein: Educação Continuada em Saúde, 7*, 3-4. Recuperado de http://apps.einstein.br/revista/arquivos/PDF/1173-ECv7n1_3-4.pdf
- Paschall, K. W., & Mastergeorge, A. M. (2015). A review of 25 years of research in bidirectionality in parent – child relationships: an examination of methodological approaches. *International Journal of Behavioral Development, 1*–10. doi: 10.1177/0165025415607379
- Perucchi, J., & Beirão, A. M. (2007). Novos arranjos familiares: paternidade, parentalidade e relações de gênero sob o olhar de mulheres chefes de família. *Psicologia Clínica, 19*(2), 57–69. doi: 10.1590/s0103-56652007000200005
- Pinto, H. M., Carvalho, A. R., & Sá, E. N. (2014). Os estilos educativos parentais e a regulação emocional: estratégias de regulação e elaboração emocional das crianças em idade escolar. *Análise Psicológica, 4*(23), 387-400. doi:10.14417/ap.844

- Pol, L. D. V. D. (2015). *Focus on feelings. Parental emotion socialization in early childhood* (Tese de doutorado). Recuperado de <https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/36476>
- Premo, J. E., & Kiel, E. J. (2014). The effect of toddler emotion regulation on maternal emotion socialization: moderation by toddler gender, *Emotion*, *14*(4), 782–793. doi: 0.1037/a0036684
- Prestes, C. R. S., & Paiva, V. S. F. (2016). Abordagem psicossocial e saúde de mulheres negras: vulnerabilidades, direitos e resiliência. *Saúde e Sociedade*, *25*(3), 673-688. doi:10.1590/s0104-129020162901
- Rawana, J. S., Flett, G. L., McPhie, M. L. Nguyen, H. T., & Norwood, S. J. (2014). Developmental trends in emotion regulation: a systematic review with implications for community mental health. *Canadian Journal Of Community Mental Health*, *33*(1). doi:10.7870/cjcmh-2014-004
- Reis, A. H., Oliveira, S. E. S., Bandeira, D. R., Andrade, N. C., Abreu, N., & Sperb, T. M. (2016). Emotion Regulation Checklist (ERC): Estudos preliminares da adaptação e validação para a cultura brasileira. *Temas em Psicologia*, *24*(1), 77-96. doi:10.9788/tp2016.1-06
- Ribas, R. C. J., R., Moura, M. L. S., & Bornstein, M. H. (2003). Socioeconomic status in brazilian psychological research: ii socioeconomic status and parenting knowledge, *Estudos de Psicologia*, *8*(3), 385–392. doi:10.1590/S1413-294X2003000300005
- Robson, C. (1993) *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers*. Blackwell Publishers Inc., Oxford.
- Rocha, A. M. A. (2016). *Compreensão e regulação das emoções: suas relações com a eficácia na interação social em crianças* (Tese de doutorado). Recuperado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23031/1/ulsd072500_td_Ana_Rocha.pdf
- Rocha, A. M., Candeias, A. A., & Silva, A. L. (2017). Regulação das emoções na infância: delimitação e definição. *Psychologica*, *61*(1), 7-28. doi:10.14195/1647-8606_61-1_1

- Rogers, M. L., Castro, V. L., Halberstadt, A. G., MacCormack, J. K., & Garrett-Peters, P. (2016). Maternal emotion socialization differentially predicts third-grade children's emotion regulation and lability. *Emotion, 16*(2), 280–291. doi:10.1037/emo0000142
- Rydell, A. M., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion, 3*(1), 30–47. doi:10.1037/1528-3542.3.1.30.
- Sabatier, C., Cervantes, D. R., Torres, M. M., Rios, O. H., & Sañudo, J. P. (2017). Emotion regulation in children and adolescents: concepts, processes and influences. *Psicología Desde El Caribe, 34*(1). doi:10.14482/psdc.34.1.9778
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa* (5 ed.). Porto Alegre: Penso
- Sério, T. M., Andery, M. A., Gioia, P. S., & Micheletto, N. (2002). Controle de estímulos e comportamento operante: uma (nova) introdução. São Paulo: EDUC.
- Shewark, E. A., & Blandon, A. Y. (2015). Mothers' and fathers' emotion socialization and children's emotion regulation: a within-family model. *Social Development, 24*(2), 266–284. doi:10.1111/sode.12095
- Shields, A. M., & Cicchetti, D. (1995). *The development of an emotion regulation assessment battery: reliability and validity among at-risk grade-school children*. Paper presented at the biennial meeting of the society for research on child development, Indianapolis, IN, USA.
- Shields, A. M., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school age children: the development and validation of a new criterion q-sort scale. *Developmental Psychology, 33*(6), 906-916. doi:10.1037/0012-1649.33.6.906
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1998) Reactive aggression among maltreated children: the contributions of attention and emotion desregulation. *Journal of Clinical Child Psychology, 27*(4), 381-395, doi:10.1207/s15374424jccp2704_2.

- Silva, A. T., & Pedrini, S. H. (2015). Effects of cultural characteristics on building an emotion classifier through facial expression analysis. *Journal of Electronic Imaging*, 24(2). doi:10.1117/1.jei.24.2.023015
- Siqueira, C. M., & Gurgel-Giannetti, J. (2011). Mau desempenho escolar: uma visão atual. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 57(1), 78-87. doi:10.1590/s0104-42302011000100021
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes (Trabalho original publicado em 1953).
- Spizzirri, G., Pereira, C. M. A., & Abdo, C. H. N. (2014). O termo gênero e suas contextualizações. *Diagnóstico & Tratamento*, 19(1): 42-44. Recuperado de <http://files.bvs.br/upload/S/1413-9979/2014/v19n1/a3969.pdf>
- Souza, A. B. M., & Mendes, D. M. L. F. (2018). Compreensão emocional em crianças e crenças maternas sobre competência emocional. *Psicologia Clínica*, 30(3), 541–559.
- Thompson, R. A., & Calkins, S. (1996). The double-edged sword: emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, 8, 163–182. doi:10.1017/s0954579400007021
- Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). The socialization of emotion regulation in the family. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (249-268). New York: The Guilford Press.
- Thompson, R. A. (2011). Emotion and emotion regulation: two sides of the developing coin. *Emotion Review*, 3(1), 53–61. doi:10.1177/1754073910380969
- Tobin, R. M., Sansosti, F. J., & McIntyre, L. L. (2007). Developing emotional competence in preschoolers: a review of regulation research and recommendations for practice. *The California School Psychologist*, 12, 107-120. doi:10.1007/bf03340935

- Todorov, J. C. (1985). O Conceito de contingência tríplice na análise do comportamento humano. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 1(1), 75-88. Recuperado de <http://periodicos.unb.br/index.php/revistatp/article/view/20279>
- Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 356–365. doi: 10.1016/j.appdev.2008.12.016
- Tsai, J. (2019). Culture and emotion. *LibreTexts*, 1–15. Recuperado de [https://socialsci.libretexts.org/Bookshelves/Psychology/Book%3A_Psychology_\(Noba\)/Chapter_4%3A_Emotions_and_Motivation/4.8%3A_Culture_and_Emotion](https://socialsci.libretexts.org/Bookshelves/Psychology/Book%3A_Psychology_(Noba)/Chapter_4%3A_Emotions_and_Motivation/4.8%3A_Culture_and_Emotion)
- Varão, A. S. (2012). *Um jogo a dois: interação mãe-bebé e auto-regulação infantil* (Dissertação de mestrado), Escola Superior De Educação De Lisboa). Recuperado de <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1979>
- Verma, G. K., & Tiwary, U. S. (2014). Multimodal fusion framework: a multiresolution approach for emotion classification and recognition from physiological signals. *NeuroImage*, 102, 162–172. doi:10.1016/j.neuroimage.2013.11.007
- Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). The emergence and early development of self-regulation in young children. *Professorado*, 16(1). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART2en.pdf>
- Zahn-Waxler, C. (2010). Socialization of emotion: who influences whom and how? In A. K.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27(2). doi: 10.1097/00004703-200604000-00014

Apêndice A– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Participante

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada participante,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa *Práticas maternas de socialização emocional e autorregulação emocional infantil*, desenvolvida por Paula Kleize Costa Sales, discente de Mestrado na Universidade Federal da Bahia, sob orientação da Profa. Dra. Patrícia Alvarenga.

O objetivo central do estudo é investigar como as mães lidam com as emoções expressas pelos filhos e como as crianças lidam com as próprias emoções. O convite a sua participação se deve a sua condição de mãe de uma criança que frequenta uma escola de Salvador com idade entre seis e sete anos.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizada de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação. No entanto, se for necessário, gastos com transporte e alimentação serão ressarcidos e em caso de danos decorrentes deste estudo você terá o direito de ser indenizada.

A sua participação se dará por meio de uma entrevista sobre estratégias que a Sra. usa para lidar com as emoções do seu filho (a), informações sobre a sua família e sobre os comportamentos do seu filho (a). O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente 50 minutos e do questionário aproximadamente dez minutos. O seu filho (a) também será convidado (a) a participar da pesquisa, por meio de uma entrevista sobre as estratégias que ele (a) utiliza para lidar com as emoções. Essa entrevista durará cerca de 15 minutos.

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa será compreender como mães lidam com as emoções do filho (a) e como as estratégias utilizadas para isso podem estar relacionadas ao desenvolvimento dos filhos (as). O risco decorrente tanto de sua participação na pesquisa quanto ao do seu filho refere-se ao surgimento de desconforto, como tristeza ou angústia, caso alguma pergunta da entrevista traga lembranças difíceis. Caso isso ocorra, a senhora e seu filho (a) poderão interromper a participação na pesquisa, bem como poderão ser encaminhados para a realização de acompanhamento psicológico.

Os dados da pesquisa serão divulgados em palestras para as pessoas que participaram do estudo, em congressos e em trabalhos acadêmicos, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-la será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material será armazenado em local seguro.

Pesquisador
(a)

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Este termo é emitido em duas vias, uma via ficará com o pesquisador (a) e a outra via com a participante. Todas as páginas deverão ser rubricadas e assinadas por mim e por você.

Para qualquer outra informação, a senhora poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável ou com a Profa. Patrícia Alvarenga, pesquisadora orientadora deste estudo, pelo telefone (71) 3283-6480.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia – CEPIPS. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

O Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia – CEPIPS está situado na Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia. Telefone (71) 3283.6457, e-mail: cepips@ufba.br.

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep): Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879 E-Mail: conep@saude.gov.br

Participante

Pesquisador
(a)

Nome e Assinatura do Pesquisador(a) – (pesquisador do campo)

Contato com a pesquisadora responsável:

Tel.: (71) 9 9396-2910

E-mail: kleize@hotmail.com

Endereço institucional: Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, rua Aristides Novis, Estrada de São Lázaro, 197, Federação, Salvador.

Salvador-BA, _____/_____/_____

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar e com a provável participação do meu filho (a) na segunda fase da pesquisa.

(Assinatura da participante da pesquisa)

Nome da participante:

Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Práticas maternas de socialização emocional e autorregulação emocional infantil

Pesquisadora: Paula Kleize Costa Sales

Local da Pesquisa: _____

Endereço: _____

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de crianças, da sua faixa de idade, entre três e oito anos, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *Práticas maternas de socialização emocional e autorregulação emocional infantil*, sob a responsabilidade das pesquisadoras Paula Kleize Costa Sales (mestranda) e Profa. Dra. Patrícia Alvarenga (orientadora). Com essa pesquisa, queremos saber quais são as relações entre os comportamentos das mães diante da expressão de emoções dos filhos e o modo como as crianças lidam com as emoções. Fazer a pesquisa é uma forma de obter mais conhecimento sobre as relações entre as mães e seus filhos (as) e o desenvolvimento da criança.

A pesquisa será feita em uma escola da cidade de Salvador-BA, com mães e seus filhos (as). As mães participantes do estudo fornecerão informações sobre a família, as reações delas diante da expressão das emoções dos filhos e como as crianças lidam com as emoções no decorrer de uma entrevista, que durará uma hora, em média. Caso você aceite participar, você assistirá vídeos e responderá perguntas sobre os seus comportamentos associados às emoções. O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa será compreender como mães lidas com as emoções do seu filho (a) e como as estratégias utilizadas para isso podem estar relacionadas ao desenvolvimento das crianças.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e é livre para participar ou não participar. A decisão é sua. A sua participação é voluntária e se você se recusar a participar não sofrerá nenhuma penalidade. Além disso, tudo que for conversado nas atividades que forem realizadas com você ficarão em sigilo, ou seja, somente você, sua mãe e a responsável pela pesquisa saberão dessas conversas. Você também não será

identificado (a) em nenhum trabalho que será apresentado sobre esta pesquisa.

Este estudo apresenta risco mínimo para você, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc. O risco decorrente tanto de sua participação quanto da sua mãe refere-se ao surgimento de desconforto psicológico (tristeza ou angústia), caso alguma pergunta da entrevista traga lembranças dolorosas. Se isso ocorrer, você poderá interromper sua participação na pesquisa, bem como poderá ser encaminhado para a realização de acompanhamento psicológico. Além disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Se você ou a responsável por você tiver(em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, você deve contatar as pesquisadoras do estudo por meio do telefone (71) 3283-6480 ou do celular (71) 9 9396-2910. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como um participante de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia. O CEP é constituído por um grupo de profissionais de diversas áreas, com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada da pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA:

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Salvador-BA, ____/____/____

(Assinatura do (a) participante da pesquisa)

Nome da criança:

Nome e Assinatura da pesquisadora

Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP/IPS)

Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia, telefone (71)3283.6457, E-mail: cepips@ufba.br

Apêndice C – Ficha de Dados Sociodemográficos

FICHA DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Nome: _____
2. Sexo: _____ 3. Quantos anos você tem? _____
4. Você se reconhece ou se identifica como de qual cor ou raça, entre as seguintes alternativas:
- () Branca
- () Preta
- () Amarela
- () Parda
- () Indígena
5. Até que série você completou na escola? _____
6. Você trabalha? () Sim () Não
- Se sim, o que faz?
- _____
7. Você tem algum problema de saúde? () Sim () Não
- Se sim, qual?
- _____
8. Faz uso de algum medicamento? () Sim () Não
- Se sim, qual?
- _____
9. Já foi atendida alguma vez por um psicólogo ou psiquiatra?
- () Sim () Não
- Se sim, quando? _____
10. Você já foi diagnosticada com algum transtorno mental?
- () Sim () Não
- Se sim, qual? _____ Quando? _____
11. O pai da criança vive com você? () Sim () Não
- Há quanto tempo? _____
12. Qual a sua situação conjugal? _____
13. Qual a idade do pai? _____
14. Até que série o pai da criança completou na escola? _____
15. Ele trabalha? () Sim () Não

| |
|-------|
| Caso: |
|-------|

Se sim, o que ele faz? _____

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

| Nome | Grau de parentesco | Idade | Sexo |
|------|--------------------|-------|------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Dados da criança

1. Nome: _____

2. Data de Nascimento: ____/____/____

3. Nome da Escola: _____

4. Série escolar: _____

5. Você reconhece ou identifica seu/sua filho(a) como de qual cor ou raça, entre as seguintes alternativas:

- () Branca
 () Preta
 () Amarela
 () Parda
 () Indígena

6. Seu/sua filho(a) possui alguma doença? () Sim () Não

Caso afirmativo, por favor, especifique: () Síndrome genética

Qual? _____ () Doença crônica

() Transtorno mental

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

() Sim () Não

Se sim, quando? _____

| Idade | Sexo |
|-------|------|
| | |
| | |
| | |

8. Ele tem quantos irmãos? _____

Caso ele tenha irmãos, especifique o sexo e idade de cada um:

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |

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

a) Durante o dia: _____

b) Durante a semana: _____

c) Durante os finais de semana: _____

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

11. Qual é a renda familiar? _____

12. Telefones: () _____; () _____;

14. Usa whatsapp? () Sim () Não

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

() Sim () Não

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

Telefones: () _____; () _____;

Data: _____ / _____ / _____

Apêndice D - Escala de Reações Parentais às Emoções Negativas dos Filhos –CCNES

ESCALA DE REAÇÕES PARENTAIS ÀS EMOÇÕES NEGATIVAS DOS FILHOS –CCNES

Caso:

(Fabes, Eisenberg, & Bernzweig, 1990 – Lins, Alvarenga, Mendes, & Pessôa, 2017)

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 de 1 a 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. RP | 1 2 3 4 5 |
| b) fico irritado com meu filho. RD | 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. RCP | 1 2 3 4 5 |
| d) não faço nem digo nada ao meu filho enquanto ele estiver irritado I . | 1 2 3 4 5 |
| e) digo para o meu filho não fazer “drama” M . | 1 2 3 4 5 |
| f) encorajo meu filho a mostrar seus sentimentos de raiva e frustração RI . | 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 RCE . | 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. RD | 1 2 3 4 5 |
| b) ignoro meu filho até ele parar de chorar. I | 1 2 3 4 5 |
| c) consolo meu filho e tento ajudá-lo a esquecer do acidente. RCE | 1 2 3 4 5 |
| d) digo a meu filho que ele está exagerando. M | 1 2 3 4 5 |

| | |
|--|-----------|
| e) ajudo meu filho a resolver como consertar a bicicleta. RCP | 1 2 3 4 5 |
| f) digo a meu filho que tudo bem se ele chorar. RI | 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. RP | 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. RD | 1 2 3 4 5 |
| b) digo a meu filho que ele está exagerando. M | 1 2 3 4 5 |
| c) ajudo meu filho a pensar sobre os lugares que ele não procurou ainda. RCP | 1 2 3 4 5 |
| d) distraio meu filho falando sobre coisas alegres. RCE | 1 2 3 4 5 |
| e) digo a meu filho que tudo bem se ele chorar. RI | 1 2 3 4 5 |
| f) digo a ele que isso é o que acontece quando você não é cuidadoso. RP | 1 2 3 4 5 |
| g) ignoro meu filho até ele parar de chorar. I | 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. RP | 1 2 3 4 5 |
| b) encorajo meu filho a falar sobre o medo dele. RI | 1 2 3 4 5 |
| c) digo para o meu filho não fazer “drama”. M | 1 2 3 4 5 |
| d) digo a ele para não nos envergonhar com o seu choro. RD | 1 2 3 4 5 |
| e) ignoro o medo do meu filho. I | 1 2 3 4 5 |
| f) consolo meu filho antes e depois da injeção. RCE | 1 2 3 4 5 |
| g) falo com meu filho sobre maneiras de diminuir a dor, como ficar calmo ou respirar fundo. RCP | 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. RCE | 1 2 3 4 5 |
| b) não faço nada. I | 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. RCP | 1 2 3 4 5 |
| d) digo para meu filho não “fazer um drama” e parar de agir como um bebê. M | 1 2 3 4 5 |
| e) digo a meu filho que se ele não parar, ele não poderá sair mais. RP | 1 2 3 4 5 |
| f) me sinto triste e incomodado com as reações do meu filho. RD | 1 2 3 4 5 |
| g) encorajo meu filho a falar sobre o nervosismo dele. RI | 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. RCE | 1 2 3 4 5 |
| b) digo a meu filho que ele está exagerando. M | 1 2 3 4 5 |
| c) me sinto incomodado e envergonhado comigo mesmo. RD | 1 2 3 4 5 |
| d) digo a meu filho para se endireitar ou nós iremos para casa na mesma hora. RP | 1 2 3 4 5 |

- | | |
|---|-----------|
| e) encorajo meu filho a falar sobre a vergonha que está sentindo. RI | 1 2 3 4 5 |
| f) ignoro a vergonha do meu filho. I | 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. RCP | 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. RCP | 1 2 3 4 5 |
| b) digo a ele para pensar em alguma coisa relaxante, e então seu nervosismo passará. RCE | 1 2 3 4 5 |
| c) não faço nem digo nada sobre a ansiedade dele. I | 1 2 3 4 5 |
| d) me mantenho calmo e não fico nervoso como ele. RD | 1 2 3 4 5 |
| e) digo a meu filho que ele está agindo como um bebê. M | 1 2 3 4 5 |
| f) digo a meu filho que se ele não se acalmar, iremos embora para casa na mesma hora. RP | 1 2 3 4 5 |
| g) encorajo meu filho a falar sobre o nervosismo dele. RI | 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. RI | 1 2 3 4 5 |
| b) não faço nem digo nada sobre a decepção dele. I | 1 2 3 4 5 |
| c) digo que o presente pode ser trocado por alguma coisa que ele queira. RCP | 1 2 3 4 5 |
| d) NÃO fico aborrecido com a atitude do meu filho. RD | 1 2 3 4 5 |
| e) digo a meu filho que ele está exagerando. M | 1 2 3 4 5 |
| f) repreendo meu filho por não ter ligado para os sentimentos do amigo. RP | 1 2 3 4 5 |
| g) tento fazer meu filho se sentir melhor, fazendo alguma coisa divertida. RCE | 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. RI | 1 2 3 4 5 |
| b) fico triste com ele por estar sendo bobo. RD | 1 2 3 4 5 |
| c) digo a meu filho que ele está exagerando. M | 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. RCP | 1 2 3 4 5 |
| e) ignoro o medo do meu filho. I | 1 2 3 4 5 |
| f) digo para ele ir para a cama ou então ele não poderá mais assistir TV. RP | 1 2 3 4 5 |
| g) faço alguma coisa divertida com meu filho para ajudá-lo a esquecer o que o assustou. RCE | 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. RD | 1 2 3 4 5 |
| b) digo a meu filho que se ele começar a chorar, teremos que voltar para casa na mesma hora. RP | 1 2 3 4 5 |
| c) digo a meu filho que tudo bem se ele chorar. RI | 1 2 3 4 5 |

- | | |
|--|-----------|
| d) consolo meu filho e tento fazer com que ele pense em alguma coisa alegre. RCE | 1 2 3 4 5 |
| e) ajudo meu filho a pensar em alguma outra coisa para fazer. RCP | 1 2 3 4 5 |
| f) digo a meu filho que ele vai se sentir melhor em breve. M | 1 2 3 4 5 |
| g) não faço e nem digo nada sobre o incômodo do meu filho e não me envolvo na situação. I | 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. I | 1 2 3 4 5 |
| b) digo para meu filho não exagerar. M | 1 2 3 4 5 |
| c) me sinto nervoso como ele. RD | 1 2 3 4 5 |
| d) digo para meu filho se comportar ou temos que ir para casa imediatamente. RP | 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. RCP | 1 2 3 4 5 |
| f) consolo meu filho e brinco com ele para ele esquecer a situação que o chateou. RCE | 1 2 3 4 5 |
| g) encorajo meu filho a falar sobre o que está sentindo por causa da provocação. RI | 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. RCP | 1 2 3 4 5 |
| b) digo para o meu filho que tudo bem se ele se sentir nervoso nessa situação. RI | 1 2 3 4 5 |
| c) tento deixar meu filho alegre, falando de coisas divertidas que podemos fazer com nossos amigos. RCE | 1 2 3 4 5 |
| d) não faço nem digo nada sobre o comportamento medroso do meu filho. I | 1 2 3 4 5 |
| e) me sinto chateado e incomodado com as reações do meu filho. RD | 1 2 3 4 5 |
| f) digo ao meu filho que ele deve ir para a sala e ficar com os nossos amigos. RP | 1 2 3 4 5 |
| g) digo ao meu filho que ele está agindo como um bebê. M | 1 2 3 4 5 |
-

Legenda:

RD: reações de desconforto

RP: reações punitivas

M: minimizar as reações emocionais

I: ignorar as reações emocionais

RI: reações de incentivo

RCE: reações centradas nas emoções

RCP: reações centradas nos problemas

Apêndice E – Inventário de Autorregulação Emocional–ERC

Inventário de Autorregulação Emocional

(Shields & Cicchetti, 1995; Reis et al., 2016)

Instrução:

As afirmações abaixo descrevem comportamentos de crianças da mesma idade do seu filho(a). Por favor, leia as afirmações e marque com um X ou 0 o número 1, 2, 3 ou 4 de acordo com a frequência do comportamento apresentado pelo seu filho(a). Se você acha que seu filho(a) apresenta o comportamento descrito na afirmação com muita frequência ou em algumas situações marque “4” (quase sempre) ou “3” (às vezes). Se você acha que seu filho(a) apresenta o comportamento descrito na afirmação com nenhuma ou pouca frequência, marque “1” (nunca) ou “2” (raramente). Utilize a legenda para marcar a opção mais adequada de acordo com o que acontece com seu filho(a).

Legenda:

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------|-----------|----------|--------------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre |

| | Resposta | | | |
|---|----------|---|---|---|
| 1. É uma criança alegre. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Apresenta grande variação de humor (o estado emocional da criança é difícil de ser previsto, pois ela muda rapidamente de bem humorada para mal humorada). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Responde de forma positiva a iniciativas de adultos de se aproximar de forma neutra ou amigável. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Troca bem de uma atividade para outra (não fica ansiosa, irritada, angustiada ou excessivamente empolgada quando passa de uma atividade para outra). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Recupera-se rapidamente de episódios de aborrecimento ou angústia (por exemplo, não permanece quieta ou mal-humorada, ansiosa ou triste após eventos emocionalmente estressantes). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Frustra-se facilmente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Responde de forma positiva a iniciativas de seus pares de se aproximar de forma neutra ou amigável (pares são crianças da mesma idade ou colegas). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. É propensa a explosões de raiva / birra. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 9. É capaz de adiar recompensa (por exemplo, suporta a espera por uma recompensa). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Sente prazer com o sofrimento dos outros (por exemplo, ri quando outra pessoa se machuca ou é punida; gosta de provocar os outros). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Consegue controlar a empolgação em situações emocionalmente estimulantes (por exemplo, não se empolga excessivamente em situações de brincadeiras de alta energia, ou não fica muito agitada em contextos inapropriados). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. É chorona ou gosta de ficar “agarrada” com adultos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. É propensa a explosões inadequadas de animação e entusiasmo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Responde com raiva ou de forma zangada quando os adultos lhe impõem limites. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. A criança consegue dizer quando está se sentindo triste, com raiva ou zangada, com medo ou assustada. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Parece triste ou apática. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. É excessivamente empolgada ao tentar envolver outros na brincadeira. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Mostra humor apático (fisionomia é vaga e inexpressiva; a criança demonstra pouca emoção). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Responde de forma negativa a aproximações neutras ou amigáveis feitas por pares (crianças ou colegas da mesma idade) (por exemplo, pode falar com um tom de voz com raiva ou responder com medo). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. É impulsiva. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. É compreensiva com os sentimentos dos outros. Mostra preocupação quando os outros estão chateados ou angustiados. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Demonstra entusiasmo que os outros consideram inapropriado, exagerado ou intrometido. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Mostra emoções negativas apropriadas (raiva, medo, frustração, angústia) em resposta a atos hostis (grosseiros), agressivos ou intrometidos dos pares (crianças ou colegas da mesma idade). | 1 | 2 | 3 | 4 |

24. Demonstra emoções negativas (por exemplo, raiva, tristeza e medo) 1 2 3 4
quando tenta entrar numa brincadeira ou começar a brincar com
alguém.

Apêndice F - Entrevista para Avaliação da Autorregulação Emocional Infantil

Entrevista para avaliação das estratégias de autorregulação emocional infantil

adaptado de Dias, Vikan, e Gravas (2000); Cruvinel & Boruchovitch (2004, 2010, 2011)

Nome da criança:

Data:

____ / ____ / ____

Instrução:

“Em cada situação, as pessoas sentem uma emoção diferente, como alegria, tristeza, medo, raiva, nojo e outras, e fazem algo quando sentem essas emoções, tanto os adultos, quanto as crianças. Porém, os adultos não sabem muito o que as crianças fazem quando sentem as emoções. Por isso, hoje eu vou fazer algumas perguntas, porque eu quero aprender com você como as crianças agem ao sentir uma emoção. Antes das perguntas, vamos assistir uma parte de um desenho. Podemos começar?”

A pesquisadora exibirá três cenas do filme infantil *As aventuras de Ozzy*, produzido por Bell et al. (2016), no qual o personagem principal expressa, respectivamente, as emoções de tristeza, medo e raiva. Cada cena será exibida duas vezes sequencialmente. Após a segunda exibição, a pesquisadora abrirá a imagem do *print* do vídeo. Em seguida, a pesquisadora apontará para a imagem e fará as perguntas acerca da autorregulação emocional da criança.

Perguntas a serem feitas após a exibição de cada vídeo e da imagem do *print* a ele correspondente:

- 1) O que o cachorro está sentindo?
- 2) É bom ou é ruim sentir isso?
- 3) Você já sentiu (nome da emoção usado pela criança – caso a criança diga qual é o nome da emoção que o cachorro sentiu no vídeo)?

Você já sentiu isso? (*caso a criança não tenha dito qual é o nome da emoção que o cachorro sentiu no vídeo*)

4) Você lembra quando foi a última vez?

5) O que você fez? (*quando a criança lembra de uma situação*)

O que você faz quando você sente (nome da emoção usada pela criança)?
(quando a criança não lembra de uma situação)

O que você faz quando você sente isso? (quando a criança não disse o nome da emoção expressa pelo personagem no vídeo e não lembra de uma situação na qual tenha vivenciado tal emoção)