



Daniela Susana Almeida Fonseca

Número: 26143

O papel da percepção de aceitação-rejeição materna no desenvolvimento de competências socioemocionais e linguísticas de crianças em idade pré-escolar

Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Carla Peixoto e Melo de Carvalho e do Professor Doutor Francisco Machado, Instituto Universitário da Maia

Novembro, 2017

**Dedicatória**

A toda a minha família pelo apoio incondicional.

### **Agradecimentos**

Quero primeiramente agradecer a todas as instituições que aceitaram participar e que tão bem me acolheram, e a todas as famílias que aceitaram participar neste estudo.

Quero agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Carla Peixoto e Melo de Carvalho pela ajuda, pelo apoio, pelo trabalho, pelo carinho, pelo tanto que me incentivou ao longo destes longos meses de trabalho. Agradecer também ao meu co-orientador Professor Francisco Machado, pelo incentivo e apoio prestados durante a realização desta dissertação.

Quero também agradecer a toda a minha família, à minha mãe por ser incansável no apoio e incentivo, ao meu pai por todos os esforços e carinho, ao meu irmão que mesmo longe nunca me faltou. À Inês, à Carla, à Sofia, ao Miguel, à Velhotinha por nunca duvidarem de mim e por me darem toda a força que precisei ao longo destes meses. À Leonor, à Beatriz, às minhas sobrinhas Athenais e Alyssia, e ao meu afilhado David por me fascinarem todos os dias e por terem despertado em mim o interesse pela idade pré-escolar.

Quero ainda agradecer à Vânia pela amizade, pelo carinho e por toda a disponibilidade que sempre teve para mim e, acima de tudo, por ser um exemplo de pessoa e de profissional a seguir.

Obrigada a todos e todas que me acompanharam durante o meu percurso académico. Sem vocês, eu não teria chegado aqui. Obrigada.

### Resumo

Reconhecendo a família como um contexto primordial de desenvolvimento das crianças, o presente trabalho teve como principal objetivo analisar a percepção de aceitação-rejeição materna de crianças em idade pré-escolar e a relação desta variável familiar com o seu desenvolvimento socioemocional e linguístico. Participaram 90 crianças com idades compreendidas entre 54 e 82 meses e respetivas famílias. Aplicou-se diretamente o *Questionário sobre a Percepção de aceitação-rejeição parental para a primeira infância – versão para a mãe* (Rohner, 2015; traduzido por Fonseca, Peixoto, & Machado, 2016) e a *Prova de Vocabulário da WPPSI* (Wechsler, 2003) junto das crianças. Além disso, os pais responderam ao *Social Skills Rating System* (SSRS; Gresham & Elliott, 2007; traduzido por Aguiar, Moiteiro, & Serpa-Pimentel, 2010) e à *Emotion Regulation Checklist* (ERC; Shields & Cicchetti, 1997, traduzido e adaptado por Melo, 2005). Os principais resultados obtidos indicaram que as crianças mais velhas relataram uma maior percepção de rejeição materna, assim como as crianças cujas mães possuem mais escolaridade tendem a demonstrar uma maior percepção de aceitação materna. Adicionalmente, verificou-se que a percepção de rejeição materna parece exercer uma influência estatisticamente significativa nas competências linguísticas e sociais das crianças, sendo que as crianças que apresentam melhores resultados a nível das competências linguísticas e sociais tendem a perceber menor rejeição materna.

*Palavras-chave:* aceitação-rejeição materna; competências socioemocionais; competências linguísticas; idade pré-escolar.

### Abstract

Recognizing family as a primordial children's development environment, the main goal of the present study was to analyze preschoolers' maternal acceptance-rejection perception and the relationship between this variable and their socioemotional and linguistic development. Ninety children aged between 54 and 82 months and their families participated. Children were directly applied *Early Childhood Acceptance-rejection Questionnaire – Mother's Form* (translated version; Fonseca, Peixoto, & Machado, 2016) and *WPPSI's Vocabulary* (Wechsler, 2003). Besides that, parents answered to *Social Skills Rating System* (SSRS; Gresham & Elliott, 2007; translated by Aguiar, Moiteiro, & Serpa-Pimentel, 2010) and *Emotion Regulation Checklist* (ERC; Shields & Cicchetti, 1997, translated and adapted by Melo, 2005). Main results indicated that older children had a higher perception of maternal rejection, as well as children whose mothers had an upper schooling tend to demonstrate a higher maternal acceptance perception. Additionally, findings revealed that perception of maternal rejection seems to be a significant influence on children's linguistic and social skills, with children who had better results on linguistic and social skills tend to perceive less maternal rejection.

*Keywords:* maternal acceptance-rejection; socioemotional skills; linguistic skills; early Childhood

## Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento teórico-empírico .....	3
1. Desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar.....	3
1.1. Competência emocional e competência social .....	5
1.2. Problemas de comportamento .....	11
2. Desenvolvimento de competências de linguísticas em idade pré-escolar .....	13
3. Aceitação-rejeição parental e a sua relação com o desenvolvimento das crianças ....	15
Capítulo II – Apresentação do estudo empírico .....	25
1. Objetivos, problemas e hipóteses de investigação.....	25
2. Método.....	28
2.1. Participantes .....	28
2.2. Instrumentos .....	30
2.2.1. Early Childhood Acceptance-Rejection Questionnaire (ECARQ; Rohner, 2015).....	30
2.2.2. Prova de vocabulário da Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré- escolar e Primária (Wechsler, 2003). .....	31
2.2.3. Social Skills Rating System (SSRS; Gresham & Elliott, 2007; traduzido por Aguiar, Moiteiro, & Serpa-Pimentel, 2010).....	31
2.2.4. Emotion Regulation Checklist (ERC; Shields & Cicchetti, 1997, traduzido e adaptado por Melo, 2005). .....	32
2.3. Procedimento .....	33

Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados.....	34
1. Resultados.....	34
1.1. Resultados descritivos das variáveis.....	34
1.2. Associações entre as variáveis em estudo .....	36
2. Discussão de resultados .....	41
Considerações finais .....	45
Referências .....	49

### Índice de Tabelas

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica dos participantes .....	30
Tabela 2. Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos das variáveis em estudo .....	35
Tabela 3. Média e desvio-padrão da percepção de aceitação-rejeição materna em função do sexo da criança.....	38
Tabela 4. Correlações Momento Produto de Pearson entre variáveis sociodemográficas e a percepção de aceitação-rejeição materna.....	38
Tabela 5. Correlações Momento Produto de Pearson entre a percepção de aceitação-rejeição materna e os resultados das crianças .....	39
Tabela 6. Sumário da análise de regressão múltipla hierárquica para as variáveis que influenciam o vocabulário, a regulação emocional e a labilidade/negatividade das crianças .....	40
Tabela 7. Sumário da análise de regressão múltipla hierárquica para as variáveis que influenciam as competências sociais e os problemas de comportamento das crianças...41	

**Índice de Anexos**

Anexo I. Pedido de colaboração às instituições .....	59
Anexo II. Consentimento informado para as famílias .....	60
Anexo III. Ficha sociodemográfica.....	61

**Lista de abreviaturas**

Abreviatura	Definição
ECARQ	Early Childhood Acceptance-Rejection Questionnaire
ERC	Emotional Regulation Checklist
SSRS	Social Skills Rating System
WPPSI	Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence

## **Introdução**

As competências socioemocionais das crianças em idade pré-escolar são bastante relevantes, pois é nesta faixa etária que as crianças se tornam emocional e socialmente competentes (Curby, Brown, Basset, & Denham, 2015). É neste período que as crianças aprendem, por exemplo, a perceber as suas emoções e as dos outros, bem como a regular as suas emoções e o seu comportamento (Denham & Brown, 2010). Estas competências são importantes no momento e no futuro, sendo que têm um efeito preditor do nível de ajustamento na adolescência (Raver & Knitzer, 2002, como citados em Denham et al., 2010). Além disso, é no âmbito da relação com os outros que as competências linguísticas se desenvolvem, nomeadamente na interação pais-criança, através da exposição a bons modelos falantes (Justice & Pullen, 2003), sendo o vocabulário expressivo uma das principais competências linguísticas.

Dada a importância das competências socioemocionais e linguísticas no período pré-escolar e no futuro académico das crianças, torna-se pertinente conhecer quais os fatores que as influenciam. Dentro esses fatores, encontra-se a qualidade das relações pais-filhos, incluindo a perceção de aceitação parental que tem vindo a ser referida na literatura como tendo impacto positivo em diferentes áreas do desenvolvimento da criança (e.g., Putnick et al., 2015). No entanto, são escassos os estudos desenvolvidos neste âmbito com crianças em idade pré-escolar.

Neste sentido, no presente trabalho será explorada a perceção de aceitação-rejeição materna e o seu impacto nos resultados socioemocionais e linguísticos de crianças em idade pré-escolar. Especificamente, procurou-se nesta investigação analisar a relação entre a perceção de aceitação-rejeição materna e algumas características relacionadas com as crianças e com as mães, nomeadamente o género da criança, o número de irmãos, a idade e o grau da escolaridade da mãe, assim como analisar a relação entre a perceção de

aceitação-rejeição materna e as competências socioemocionais e linguísticas das crianças.

A presente dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico-empírico, onde é apresentada a revisão da literatura subjacente às principais variáveis em estudo. No segundo capítulo é apresentado o estudo empírico, onde se descrevem os objetivos, os problemas e as hipóteses de investigação, bem como os participantes, os instrumentos e os procedimentos de recolha de dados adotados. Finalmente, no terceiro capítulo são apresentados e discutidos os resultados, assim como algumas considerações finais relativas ao presente trabalho.

## **Capítulo I – Enquadramento teórico-empírico**

### **1. Desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar**

O desenvolvimento das competências socioemocionais tem início nos primeiros anos de vida e perpetua-se até à vida adulta, podendo ser definido como as capacidades emergentes “de criar relações próximas e seguras com os pares e os adultos, experienciar, regular, e expressar emoções de forma social e culturalmente apropriadas, e explorar o ambiente e aprender – no contexto da família, da comunidade, e da cultura” (Yates et al., 2008, p. 2, como citados em Darling-Churchill & Lippman, 2016, p. 1). Estas competências são desenvolvidas na relação com os adultos, cujas demonstrações de afeto e responsividade potenciam a promoção das competências socioemocionais, mas também com os pares nos momentos de brincadeira, onde aprendem a cooperar (Boyd, Barnett, Bodrova, Leong, & Gomby, 2005). As competências socioemocionais incluem um conjunto de habilidades, nomeadamente (a) a expressão emocional, (b) a compreensão das emoções, (c) a regulação das emoções e do comportamento, (d) a resolução social de problemas, e (e) as habilidades sociais e relacionais, nomeadamente a interação com professores, representações positivas das relações com os outros e o estatuto de não-rejeição pelos pares (Denham, 2006). As habilidades sociais e relacionais, especificamente, dão um importante contributo para as interações das crianças em idade pré-escolar serem bem-sucedidas e eficazes, nomeadamente para que o envolvimento com os pares seja marcado pela regulação positiva das emoções (Denham, 2006).

A investigação sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais tem sido alvo de um crescente interesse, sobretudo pela sua importância para a educação pré-escolar. Com efeito, de acordo com investigação recente, as competências socioemocionais assumem grande importância no período pré-escolar, pois é nesta faixa etária que as crianças se tornam social e emocionalmente competentes (Curby, Brown,

Basset, & Denham, 2015). É no período pré-escolar que as crianças desenvolvem e solidificam competências de cariz socioemocional, nomeadamente compreender as suas emoções e as dos outros, regular as suas emoções, atenção, e comportamento, tomar decisões socialmente ajustadas, e adotar comportamentos sociais (Denham & Brown, 2010). Importa ainda realçar que o desenvolvimento das competências socioemocionais no período pré-escolar é importante no momento e no futuro. Durante o período pré-escolar as competências socioemocionais permitem às crianças explorar as relações com os pares e outros adultos e aprender e treinar competências novas, como o exemplo de estar em grupo e prestar atenção a um estímulo (Howes, 1987; Parker & Gottman, 1989; como citados em Denham et al., 2010). Segundo Raver e Knitzer (2002, como citados em Denham et al., 2010), as competências socioemocionais desenvolvidas em idade pré-escolar predizem o nível de ajustamento na adolescência, afirmando que crianças pouco competentes a nível socioemocional têm mais probabilidade de adotar comportamentos de risco, não gostar da escola e até desistir da escola.

De acordo com Denham (2006), a avaliação das competências socioemocionais no período pré-escolar é essencial para o desenho de intervenções dirigidas às necessidades de cada criança mediante aquilo que são os seus pontos fortes e fracos, de modo a potenciar o seu bem-estar e sucesso académico. É verificado um certo consenso relativamente à investigação anterior nesta área. Várias investigações, referidas no trabalho de Denham, Renwick e Holt (1991; Denham, 1986; Denham & Couchoud, 1990; Sroufe, Schor, Moltis, Lawroski, & LaFreniere, 1984) e em Denham e colaboradores (2003; Eisenberg et al., 1996; Eisenberg et al., 1995; Strayer, 1980), revelam que as crianças que expressam mais vezes emoções positivas do que negativas são (a) avaliadas pelos professores como mais amigáveis e assertivas, e menos agressivas e tristes, (b) respondem de forma mais prosocial às emoções dos seus pares, e (c) são vistas como mais

apreciáveis pelos pares. Os indicadores socioemocionais, tais como a interação positiva com os professores, o conhecimento emocional, a capacidade de regular as emoções, as habilidades sociais, e o estatuto de não rejeição pelos pares, predizem única e frequentemente o sucesso acadêmico (Denham et al., 2003).

As competências socioemocionais englobam um conjunto complexo e multifacetado de capacidades, tornando difícil a sua definição e a distinção de competências marcadamente da área emocional e da área social. Apesar de existir algum consenso no que diz respeito aos subdomínios ou categorias das competências socioemocionais, investigação recente indica que esta dificuldade se reflete também no desenvolvimento de instrumentos de medida precisos que avaliem ambas as áreas de forma adequada (Darling-Churchill et al., 2016; Zaslow et al., 2006, como citados em Halle & Darling-Churchill, 2016). Posto isto, tenta-se a seguir abordar as competências emocionais e as competências sociais separadamente, de forma a compreender de forma mais aprofundada quais as capacidades de cada uma das áreas, mas destacando igualmente a forma como estas áreas se relacionam intimamente entre si.

### **1.1. Competência emocional e competência social**

A competência emocional pode ser definida como a capacidade de compreender as suas emoções e as dos outros, ler pistas emocionais e reagir às emoções dos outros, regular as suas próprias emoções, e perceber as consequências da sua própria expressão emocional (Denham et al., 2002, como citados em Halle et al., 2016). Neste sentido, a competência emocional pode ser entendida como composta por três domínios diferentes, mas que se complementam: (1) a expressão emocional, (2) o conhecimento emocional e (3) a regulação emocional (Denham et al., 2003). Segundo estes autores, a expressão emocional consiste em mostrar o seu estado emocional de forma ajustada ao contexto de modo a que a demonstração do mesmo contribua para a aproximação aos pares e aos

adultos e não para que dificulte essa aproximação. O conhecimento emocional consiste em perceber o seu estado emocional e o dos pares e ter um comportamento prosocial, ou seja, ser responsivo à demonstração das emoções dos pares, o que vai por sua vez reforçar a relação que a criança mantém com eles. Por último, a regulação emocional consiste em monitorizar e modificar a reação emocional para atingir um determinado objetivo, e é aqui, na fase em que precisam de ter mecanismos de *coping*, que as crianças podem precisar de alguma ajuda dos adultos, nomeadamente dos pais (Denham et al., 2003).

No período pré-escolar, o conhecimento emocional é definido como a capacidade de reconhecer e nomear as expressões de emoções básicas (alegria, tristeza, raiva e medo) e de compreender as suas causas externas, combinando-as corretamente com acontecimentos contextuais (Basset, Denham, Mincic, & Graling, 2012). A regulação emocional é a capacidade de gerir, controlar e modular reações emocionais de forma produtiva, modificando-as de acordo com o contexto quando necessário para que as emoções facilitem a interação social (Denham, 2010; Shields & Cicchetti, 1997).

No presente trabalho é focado o papel da regulação emocional devido à sua especial importância no período pré-escolar, essencialmente no que concerne ao desenvolvimento das crianças e a sua adaptação a novos contextos (Di Maggio, Zappulla, & Pace, 2016). O conhecimento e a regulação emocional são dois conceitos diferentes, mas intimamente relacionados. Denham e colaboradores (2003) sugerem que a compreensão e a regulação emocional associadas à expressão emocional ajustada são os aspetos centrais da competência emocional que contribuem para o ajustamento académico e social na infância e ao longo da vida. Por exemplo, crianças em idade pré-escolar com dificuldade em regular as suas emoções podem apresentar também dificuldades em regular a sua aprendizagem. Neste sentido, uma criança que apresente dificuldades em gerir a frustração ou outras emoções negativas, pode apresentar simultaneamente dificuldades

em regular o seu comportamento e a sua aprendizagem no contexto de sala de aula (Howse, Calkins, Anastopoulos, Keane, & Shelton, 2003).

Por sua vez, Di Maggio e colaboradores (2016) referem que o conhecimento emocional está positivamente associado à regulação emocional e esta à competência social, ou seja, crianças com melhores capacidades de regular as suas emoções têm mais competências sociais, e ainda que crianças com mais competências sociais apresentam menos problemas de comportamento.

A regulação emocional desempenha assim um papel importante no ajustamento social das crianças, sendo que a capacidade de regular eficazmente as suas emoções prediz o seu ajustamento social e o funcionamento efetivo quer em circunstâncias positivas, quer em circunstâncias negativas (McGeown, Clair-Tompson, & Clough, 2015, como citados em Djambazova-Propordanoska, 2016). Crianças com capacidade de regular as suas emoções são mais capazes de reconhecê-las e geri-las de forma eficaz, de empatizar com os outros e de tomar decisões responsáveis ponderando os seus comportamentos e as suas interações sociais (Denham, Basset, & Zinsser, 2012; Garner, 2010).

Em suma, as componentes da competência emocional de crianças em idade pré-escolar têm especial importância para a sua competência social. Com efeito, segundo Denham e colaboradores (2003), crianças entre os dois e os cinco anos que melhor expressam e regulam as suas emoções, estão mais preparadas para interagir com os pares e serem bem-sucedidas nas tarefas que envolvem o relacionamento com os outros. Neste sentido, os comportamentos relacionados com a competência social estão organizados sobretudo no que diz respeito ao relacionamento positivo com os outros e com a autorregulação da criança durante a interação com pares (Rose-Krasnor, 1997, como citado em Denham et al., 2003), nomeadamente iniciar a interação social e ser bem-

sucedido nela. Explorada a relação entre a competência emocional e a competência social, este último construto é abordado com mais detalhe a seguir.

A competência social pode ser definida como o grau de eficácia da criança nas interações sociais com os outros, o que inclui criar e manter ligações sociais, demonstrar flexibilidade e cooperação, e ainda ajustar o seu comportamento em função dos diferentes contextos sociais (Fabes, Gaertner, & Popp, 2006, como citados em Halle et al., 2016). Assume-se, então, que a competência social é composta por um conjunto de habilidades sociais que ocorrem em contextos específicos, nomeadamente entrar para um grupo, iniciar uma conversa, fazer amigos, ou iniciar um jogo com os pares (Gresham, 2016). Concretamente nas crianças em idade pré-escolar, a competência social está intimamente relacionada com o conhecimento das emoções básicas (Trentacosta & Fine, 2010, como citados em DiMaggio et al., 2016). As crianças que melhor identificam e regulam as suas emoções são também mais aceites e capazes de resolver conflitos interpessoais (Denham, Basset, Sirotkin, & Zinsser, 2013, como citados em DiMaggio et al., 2016), isto é, demonstram com mais frequência comportamentos prosociais. O estudo de Giménez-Dasí, Fernández-Sánchez e Quintanilla (2015), desenvolvido com crianças de 2 anos, salienta a importância do conhecimento e da regulação emocional na competência social, sublinhando assim a relação entre a competência emocional e a competência social e a importância de desenhar programas de intervenção para populações tão jovens.

Como citado em Curby e colaboradores (2015), a investigação anterior aponta para a relação existente entre a compreensão da causalidade emocional das crianças e a sua aceitação e integração social (Denham & Chouchoud, 1990) e a competência social (Halbersdadt, Denham, & Dunsmore, 2001). Assim, parece que à medida que a competência social das crianças em idade pré-escolar melhora, os problemas de comportamento vão diminuindo (Cohen & Mendez, 2009), o que se torna compreensível

pois quantas mais alternativas de comportamentos prosociais as crianças possuem e conseguem aplicar a situações específicas, menos respostas comportamentais desajustadas irão adotar.

De acordo com Denham e colaboradores (2003), a regulação emocional é tão importante para a competência social que os indicadores de regulação e desregulação emocional permitem caracterizar no momento e prever a competência social das crianças e os problemas de comportamento. O estudo realizado pela autora vem confirmar que as crianças que experienciam emoções negativas com menos intensidade e que evitam explosões emocionais negativas, são mais capazes de utilizar estratégias de regulação emocional, nomeadamente a resolução ativa de problemas, a reestruturação cognitiva, e o evitamento (Denham et al., 2003).

De acordo com Gresham (2016), os défices na competência social das crianças podem ser classificados em défices de aquisição ou défices de desempenho. Os défices de aquisição resultam da falta de conhecimento sobre como revelar um comportamento prosocial em determinada situação ou na dificuldade em perceber qual habilidade social é a mais adequada numa situação específica. Por outro lado, os défices de desempenho caracterizam-se pelo insucesso no desempenho de comportamentos prosociais por opção da criança, isto é, a criança sabe que comportamento deve adotar, mas escolhe não o fazer.

Importa referir que o desenvolvimento socioemocional das crianças tem como referência os seus pais, sobretudo no que diz respeito às práticas de regulação emocional e comportamental por eles adotadas. O estudo desenvolvido por Mirable, Oertwig e Halberstadt (2016), cujo objetivo era perceber quais as associações entre o suporte parental às emoções negativas das crianças, entre os três e os seis anos de idade, e o seu ajustamento socioemocional, concluiu que as práticas mais comumente utilizadas pelos pais quando as crianças enfrentam um conflito são redirecionar a atenção das crianças

para um estímulo não stressante, confortá-los ou até ajudar a resolver a causa do conflito. Estas práticas potenciam o desenvolvimento emocional da criança ao apoiar a regulação da emoção no momento e ao exemplificar a resolução de um conflito ou problema à qual poderão recorrer futuramente (Fabes, Poulin, Eisenberg, & Madden-Derdich, 2002, como citados em Mirable et al., 2016). O estudo de Mirable e colaboradores (2016) sugere uma associação positiva entre estas formas de suporte parental (e.g., respostas focadas na emoção ou na resolução do problema) e a capacidade de regulação emocional ajustada da criança e ainda outras competências sociais, como a coordenação da brincadeira com os pares (McElwain, Halbersdat, & Volling, 2007, como citados em Mirable et al., 2016). Este mesmo estudo concluiu ainda que as respostas dos pais focadas no problema e nas emoções negativas das crianças potencializam a regulação emocional ajustada e diminui a frequência de problemas de comportamento (e.g., agressividade), essencialmente em crianças mais novas.

O estudo de Denham e colaboradores (1991) avaliou o contributo da interação mãe-criança e sugere que a orientação da mãe para a tarefa, a apresentação de emoções positivas (e.g., confiança no sucesso da interação) e a promoção de autonomia predizem a competência socioemocional da criança. O mesmo estudo sugere também que a competência socioemocional da criança é em parte dependente do comportamento da mãe durante a interação mãe-criança, ou seja, é possível que a criança consiga desempenhar certos comportamentos sociais na presença da mãe, mas na sua ausência já não os consiga demonstrar. Este mesmo estudo encontrou algumas diferenças em função do género, isto é, as raparigas sentiam alguma rejeição por parte da mãe quando esta permitia autonomia; por outro lado, os rapazes não sentiam a permissão de autonomia como rejeição por parte da mãe. O estudo de Denham e colaboradores (1991) sugere ainda que a positividade emocional na relação diádica pais-criança prediz o desenvolvimento apropriado da

competência emocional e comportamental com os pares, e que a positividade emocional da mãe e a falta de raiva influencia a capacidade de as crianças ordenarem os seus recursos socioemocionais para serem eficazes na relação com os pares. Com efeito, apesar de as crianças em idade pré-escolar fazerem alguns esforços autónomos para regular as suas emoções, o apoio do adulto é necessário. Neste sentido, o suporte dos pais nesta tarefa é crucial para que as estratégias utilizadas pelas crianças sejam eficazes (Denham, 2007). A relação pais-filhos tem repercussões na competência emocional das crianças ao nível da compreensão e da regulação das emoções. Segundo Raives e Tompson (2006, como citados em Denham, 2007), crianças com vinculação segura com a mãe tendem a mostrar uma melhor compreensão das emoções básicas. Por outro lado, crianças com vinculação insegura com os seus pais têm mais probabilidade de manifestar comportamentos de risco durante o período pré-escolar, nomeadamente começar brigas e de agir com hostilidade perante conflitos (DeMulder, Denham, Schmidt, & Mitchell, 2000, como citados em Denham, 2007).

## **1.2. Problemas de comportamento**

Uma criança em idade pré-escolar pode apresentar problemas de comportamento quando é pouco competente a nível social. Os problemas de comportamento podem manifestar-se nos vários contextos em que a criança se insere, em simultâneo, ou apenas num dos contextos. Segundo Gresham (2016), os problemas de comportamento podem seguir um padrão de externalização, caracterizado pelo incumprimento de regras, pela agressividade e impulsividade, ou de internalização, marcado pelo afastamento social, ansiedade e depressão. Por um lado, crianças que apresentem problemas de comportamento de externalização podem ter dificuldade em aprender comportamentos prosociais devido à falta de oportunidades causada pela função competitiva destes

comportamentos (e.g., agressividade). Por outro lado, crianças que apresentem problemas de comportamento de internalização podem ter dificuldade em aprender comportamentos sociais adequados, pois ao estarem isoladas do grupo não têm oportunidade de adquirir comportamentos prosociais através da interação com os pares (Gresham, Van, & Cook, 2006).

A investigação tem sugerido que a autorregulação comportamental começa a desenvolver-se na idade pré-escolar, mas que entre os três e os sete anos esta competência desenvolve-se a ritmos diferentes (Howse et al., 2003) e apresenta variações conforme o sexo (Matthews, Marulis, & Williford, 2014, como citados em Montroy, McClelland, Bowles, Skibbe, & Morrison, 2016). Investigação recente sugere que os rapazes apresentam menores níveis de regulação comportamental do que as raparigas e aponta uma possível explicação relacionada com as expectativas e as crenças culturais à volta do comportamento masculino e feminino (Wanless, Kim, Zhang, Degol, Chen, & Chen, 2016, como citados em Montroy et al., 2016).

A capacidade de as crianças em idade pré-escolar autorregularem o seu comportamento parece ser influenciada pela sua linguagem expressiva. De acordo com Cole, Armstrong e Pemberton (2010, como citados em Montroy et al., 2016), a linguagem expressiva pode ser especialmente importante na medida em que potencia a capacidade da criança revelar o seu estado atual e manipulá-lo relativamente ao contexto. No mesmo sentido, Bohlmann, Maier e Palacios (2015, como citados em Montroy et al., 2016) sugerem que níveis mais elevados de linguagem expressiva estão associados a uma maior capacidade de autorregulação comportamental. Estes dois estudos parecem sugerir que crianças com melhor desempenho a nível da linguagem expressiva desenvolvem mais rapidamente a sua capacidade autorregulatória comparativamente a crianças com pior desempenho em termos linguísticos (Montroy et al., 2016).

Assumindo a pertinência das competências linguísticas para a área do desenvolvimento socioemocional, iremos explorar em seguida este domínio do desenvolvimento em crianças de idade pré-escolar.

## **2. Desenvolvimento de competências linguísticas em idade pré-escolar**

As competências linguísticas inserem-se no conjunto de competências de literacia emergente, cujo desenvolvimento decorre em idade pré-escolar. Por literacia emergente entende-se as competências, conhecimentos e atitudes que se pressupõe serem os percursos do desenvolvimento da leitura e da escrita convencional (Whitehurst & Lonigan, 1998). Para além da linguagem oral, fazem parte deste conjunto de competências de literacia emergente as convenções sobre o impresso (e.g., distinguir a capa de um livro das folhas, saber que se lê da esquerda para a direita e de cima para baixo, distinguir as imagens das letras), o conhecimento das letras (e.g., saber o nome de cada letra), a consciência linguística (e.g., discriminar letras, palavras, e frases e distinguir fonemas de palavras), correspondência fonema-grafema (e.g., saber que cada letra tem um som, saber que uma letra se lê de forma diferente de uma palavra), e a motivação para o impresso, isto é o interesse relativo de cada criança em tarefas de leitura e de escrita (Whitehurst et al., 1998).

A linguagem oral desenvolve-se na relação com os outros, nomeadamente na interação criança-adulto, através da exposição a bons modelos falantes, o que explica a variância encontrada ao nível do vocabulário entre as crianças em idade pré-escolar (Justice & Pullen, 2003). No presente trabalho, destaca-se o vocabulário como uma das principais competências no domínio da linguagem oral. O vocabulário refere-se ao conjunto de palavras que as crianças compreendem (vocabulário recetivo) e utilizam (vocabulário expressivo) (Justice, Sofka, & McGinty, 2007).

Algumas das estratégias adotadas pelos adultos para aumentar o vocabulário e, conseqüentemente, as competências linguísticas das crianças são a leitura de livros, que expõe as crianças a uma linguagem mais complexa e descontextualizada por não oferecer pistas contextuais, a descrição das próprias atividades (*self-talk*) ou a descrição pelo adulto das atividades da criança (*parallel-talk*) e ainda a repetição e expansão daquilo que a criança diz pelo adulto (Justice et al., 2003). De acordo com Leal, Gamelas, Peixoto e Cadima (2014), o vocabulário pode ser adquirido através de instrução direta, nomeadamente pela utilização de sinónimos, antónimos, identificação de características, definição de conceitos, e pela comparação de conceitos. Por outro lado, o vocabulário das crianças pode ser adquirido e aumentado de forma acidental, ou seja, expondo as crianças às palavras em contextos verbais (Doyle & Bramwell, 2006). No entanto, segundo Penno, Wilkinson e Moore (2002, como citados em Doyle et al., 2006), a combinação dos dois métodos, direto e indireto, é o mais eficaz no que diz respeito à aquisição do vocabulário, nomeadamente através da leitura de livros de histórias e a discussão aprofundada da mesma que potencializa a introdução de novas palavras (Dickinson & Smith, 1994, como citados em Leal et al., 2014).

Lonigan e colaboradores (1999, como citados em Dias, 2012) sugerem que crianças em idade pré-escolar com dificuldades a nível linguístico têm mais probabilidade de apresentarem problemas sociais, emocionais e comportamentais. Com efeito, estas dificuldades estão associadas a dificuldades ao nível da competência social, pois limitam as capacidades relacionais das crianças, diminuem as interações sociais, e aumentam a rejeição pelos pares (Gertner, Rice, & Hadley, 1994, como citados em Dias, 2012). A competência linguística influencia a compreensão e a organização de regras sociais que, por sua vez, são cruciais para uma regulação emocional e autocontrolo eficazes. Défices na compreensão linguística podem resultar na falta de responsividade às tentativas das

outras crianças para iniciar uma atividade, na compreensão pobre dos pedidos e sugestões de outras pessoas, e ainda na dificuldade em coordenar interações (Cohen et al., 2009).

O estudo de McClelland e colaboradores (2007) concluiu que o vocabulário está associado à regulação comportamental. Os resultados indicaram que as crianças que melhor regulavam o seu comportamento (e.g., prestar atenção, seguir instruções e inibições desajustadas), apresentaram melhores competências de vocabulário. Por sua vez, o estudo realizado por Montroy e colaboradores (2016) vem confirmar que a linguagem constitui uma ferramenta de organização do desenvolvimento das funções autorreguladas, como a regulação emocional e a regulação comportamental. Este estudo vem sugerir que as competências linguísticas ajudam não só a organizar informação, nomeadamente regras de comportamento, mas também a compreendê-la melhor. Neste sentido, as competências linguísticas contribuem para a utilização de estratégias de autorregulação comportamental mais complexas, que exigem da criança a sua compreensão e a manutenção da informação da mesma, ao mesmo tempo que inibe o padrão comportamental aprendido (Montroy et al., 2016).

### **3. Aceitação-rejeição parental e a sua relação com o desenvolvimento das crianças**

A família representa um contexto primordial de desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, o qual é constituído por uma multiplicidade de variáveis que importa analisar, atendendo ao seu impacto nas variadas áreas do desenvolvimento das crianças, incluindo a área socioemocional e linguística, tal como já referenciado previamente.

A qualidade das relações entre pais e filhos afigura-se como uma das principais variáveis do contexto familiar. Neste sentido, a seguir serão apresentados alguns dos trabalhos de referência desenvolvidos no âmbito da Teoria da aceitação-rejeição interpessoal (e.g., Rohner, 2016; Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012), uma vez que a

presente investigação irá analisar o papel que a aceitação-rejeição parental tem no desenvolvimento de competências socioemocionais e linguísticas em crianças de idade pré-escolar.

A Teoria da aceitação-rejeição interpessoal é uma teoria resultante de vários estudos realizados em vários países e diferentes culturas, estudos esses que pretendiam conhecer várias formas de socialização e desenvolvimento *lifespan* (Rohner et al., 2012). Esta teoria, inicialmente denominada por Teoria da aceitação-rejeição parental, pretendia estudar quais as causas e as consequências da percepção de aceitação-rejeição relativa aos pais desde a infância até à vida adulta. No entanto, segundo Rohner (2016), a investigação desenvolvida desde 2000 estendeu-se a outras figuras significativas ao longo da vida. Foi esta mudança na tónica do objeto de estudo que fez com que o nome da teoria fosse adaptado de Teoria da aceitação-rejeição parental para Teoria da aceitação-rejeição interpessoal (Rohner, 2016).

Neste sentido, a Teoria da aceitação-rejeição interpessoal pretende predizer e explicar não só as causas, mas também as consequências da percepção de aceitação-rejeição relativa a figuras significativas (Rohner, 2016). Esta teoria é, de acordo com o autor, formulada com base na dimensão afetuosa que pode ser vista como um continuum, sendo que todas as pessoas podem sentir mais ou menos carinho vindo das pessoas com quem mantêm uma relação. Deste modo, num extremo do continuum está a percepção de aceitação que é experienciada pela demonstração de carinho, de preocupação e amor e no outro extremo do continuum está a percepção de rejeição que é sentida através da ausência ou diminuição significativa de carinho, comportamentos que magoam o outro física e/ou psicologicamente (Rohner, 2016).

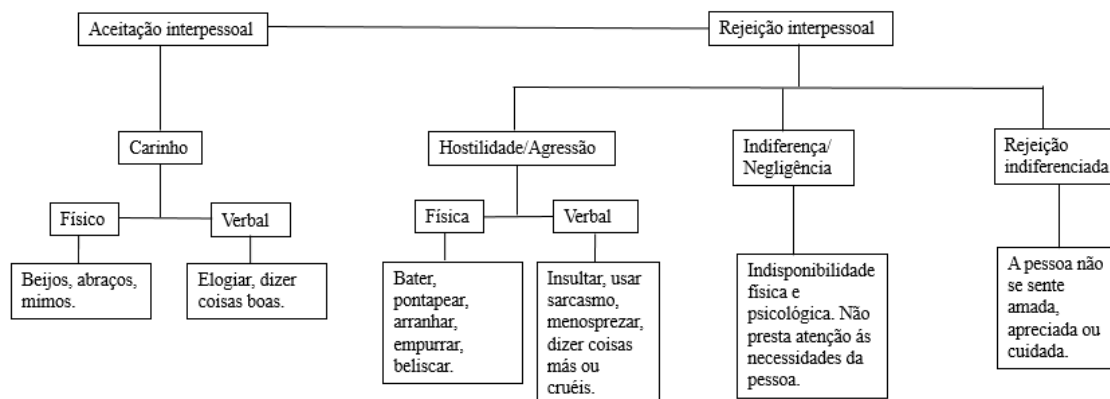


Figura 1. Dimensão afetiva da Teoria da aceitação-rejeição interpessoal (adaptado de Rohner, 2016, p. 5).

Tal como é possível verificar na figura 1, a percepção de aceitação pode ser experienciada através da expressão de carinho através de comportamentos físicos (e.g., beijos, abraços) ou verbais (e.g., dizer elogios e outras coisas positivas) e a percepção de rejeição pode ser experienciada através de comportamentos agressivos e hostis sob a forma física (e.g., bater, dar pontapés) ou verbal (e.g., insultar, dizer coisas más), ou através da demonstração de indiferença ou negligência (e.g., não estar disponível para atender às necessidades da pessoa), ou ainda através de rejeição indiferenciada (e.g., a pessoa não demonstrar amor, carinho ou preocupação).

Importa ainda referir que esta teoria se divide em três subteorias, sendo elas a subteoria da personalidade, a subteoria de *coping* e a subteoria dos sistemas socioculturais. A subteoria da personalidade tenta prever e explicar as consequências na personalidade e no âmbito psicológico da percepção de aceitação-rejeição parental. Os autores definem a personalidade como um conjunto mais ou menos instável de predisposições para responder e os atuais modos de resposta a vários contextos e situações de vida, reconhecendo também que o comportamento é influenciado por motivações

internas e externas (Rohner et al., 2012). A necessidade emocional de respostas positivas das pessoas significativas, ou figuras de vinculação, é um poderoso motivador, e quando as crianças não têm esta necessidade satisfeita de forma adequada pelos seus pais, elas adotam formas específicas de resposta quer ao nível emocional quer ao nível comportamental, de modo a verem a sua necessidade satisfeita, podendo por exemplo começar a chorar para conseguir atrair a atenção desejada dos pais. Assim, a segurança emocional da criança e a sua sensação de conforto tende a ser dependente da qualidade da relação com os seus pais (Rohner et al., 2012). A subteoria de *coping* tenta perceber a forma como algumas pessoas rejeitadas conseguem lidar com as constantes perceções de rejeição sem sofrimento psicológico. Segundo Rohner (1986, como citado em Rohner et al., 2012), capacidades sociocognitivas específicas, nomeadamente o sentido de *self*, sentido de autodeterminação e a capacidade para despersonalizar permitem a algumas crianças e adultos ter estratégias de *coping* mais eficazes para lidar com a rejeição. Por fim, a subteoria dos sistemas socioculturais sugere um modelo baseado nos antecedentes, consequências e outras relações entre a aceitação-rejeição parental e a sociedade em que estão inseridos. Este modelo assenta em trabalhos anteriores (Berry, 2006; Brofenbrenner, 1979, 1994; Kardiner, 1939, 1945a, 1945b; Whiting & Child, 1953; como citados em Rohner et al., 2012) e postula que a probabilidade de os pais mostrarem qualquer tipo de comportamento aceitante ou rejeitante é moldado segundo a organização da sociedade em que estão inseridos (Rohner et al., 2012).

Esta teoria inclui não só referência aos comportamentos de aceitação-rejeição dos pais em relação à criança, mas também a perceção desses comportamentos pela criança, ou seja, ela sentir-se aceite ou rejeitada pelos pais (Gülay & Önder, 2011). Enquanto que os pais aceitantes são definidos como carinhosos, afetuosos e preocupados com os seus filhos, os pais rejeitantes são definidos como tendo atitudes não permissivas, hostis e

agressivas com as crianças. Resultante disto, crianças que percebem os pais como aceitantes estão conscientes de que são amadas, apresentam altos níveis de autoestima e estabelecem relações sociais saudáveis (Khaleque & Rohner, 2002, como citados em Gülay et al., 2011). Por outro lado, crianças que se sentem rejeitadas pelos seus pais apresentam com mais frequência problemas internalizados e externalizados de comportamento (Rohner & Britner, 2002, como citados em Gülay et al., 2011). Os estudos desenvolvidos nas últimas duas décadas em várias culturas e que tinham como objetivo compreender os efeitos da aceitação-rejeição parental indicam que muitos dos problemas de comportamento observados são apresentados por crianças que se sentem rejeitadas pelas figuras parentais (Chen, Rubin, & Li, 1997; Marcus & Grey, 1998; Pedersen, 1994; como citados em Gülay et al., 2011).

Segundo Rohner e Veneziano (2001), a importância e o papel do amor materno têm sido mais estudados comparativamente ao papel do amor paterno. Isto deve-se às construções culturais em torno dos papéis de homem e de mulher, centrados maioritariamente na importância económica para a educação dos filhos e do cuidar dos filhos e do lar, respetivamente. No entanto, os autores salientam que no século XX verificaram-se mudanças, encontrando-se vários trabalhos de investigação a propósito do contributo do amor paterno para o desenvolvimento dos filhos.

A revisão realizada por Rohner e colaboradores (2001) permite concluir que a aceitação paternal está associada a uma grande variedade de resultados desenvolvimentais que incluem, entre outros, a competência social. Comparando as crianças que têm pais mais envolvidos com aquelas cujos pais são menos envolvidos, as primeiras apresentam mais competências sociais e cognitivas e têm maior ajustamento psicológico (Rohner et al., 2001). A meta-análise realizada por Amato e Gilbreth (1999, como citados em Rohner et al., 2001) realça a importância da relação entre os pais e as crianças, pois é o

encorajamento, o apoio e a proximidade que prediz maior bem-estar psicológico, social e emocional nos jovens e não a frequência do contacto pais-criança.

Foi realizado um estudo longitudinal em nove países por Putnick e colaboradores (2015) que pretendia perceber o impacto da perceção da aceitação-rejeição parental de crianças com idades entre os oito e os dez anos de idade, em cinco dimensões diferentes do ajustamento infantil, sendo elas a internalização e externalização de problemas de comportamento, sucesso académico, comportamento prosocial e a competência social. A aceitação parental tem vindo a ser relacionada com resultados positivos a nível do ajustamento infantil, nomeadamente na competência social (e.g., Swanson, Valiente, Lemery-Chalfant, & O'Brien, 2011, como citados em Putnick et al., 2015). Por sua vez, a rejeição parental tem sido associada a resultados negativos a nível do ajustamento infantil, nomeadamente a manifestação de problemas de comportamento (Bradford et al., 2003, como citados em Putnick et al., 2015). Com efeito, o estudo de Putnick e colaboradores (2015) concluiu que a perceção de aceitação-rejeição parental tem impacto significativo nos já mencionados aspetos do ajustamento infantil e que os efeitos da perceção de aceitação-rejeição da mãe e do pai têm efeitos equivalentes no que concerne ao ajustamento das crianças, o que salienta a importância do pai para o ajustamento infantil.

Nos últimos anos foram desenvolvidos alguns estudos em Portugal com o objetivo de analisar a influência da perceção de aceitação-rejeição parental em diversos aspetos relacionados com o domínio socioemocional, como por exemplo, no desenvolvimento da empatia, na manifestação de comportamentos disruptivos e no *cyberbullying*. De seguida, apresentamos uma revisão dos resultados obtidos no âmbito de alguns destes trabalhos.

Em 2015, Alves desenvolveu um estudo com 201 alunos/as a frequentar o 3.º ciclo do ensino básico, com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos de idade, cujo

objetivo principal era analisar a relação entre a percepção de aceitação-rejeição parental e a solidão e o *cyberbullying*. Os resultados desta investigação permitiram verificar uma relação positiva entre a rejeição parental e a solidão e uma relação positiva entre a rejeição parental e a prática de *cyberbullying*. Especificamente, foi possível perceber que os adolescentes que se sentiam rejeitados pelas figuras parentais tendiam a sentir-se mais isolados e, por isso, a ter um maior sentimento de solidão, bem como tendiam a apresentar com mais frequência práticas relacionadas com o *cyberbullying*.

Por sua vez, Silva (2015) procurou analisar no seu trabalho a relação entre a percepção de aceitação-rejeição parental e pelos professores e os comportamentos disruptivos, as condutas sociais e o desenvolvimento da empatia. Este estudo contou com a participação de 208 alunos/as com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos. De destacar que os resultados apontaram para uma associação positiva entre a percepção de rejeição parental e pelos professores e os comportamentos disruptivos. Desta forma, quanto mais rejeitado um adolescente se sente pelas figuras parentais e pelo/a professor/a, maior probabilidade de apresentar comportamentos disruptivos. Neste mesmo estudo, não foi encontrada uma associação significativa entre a percepção de aceitação-rejeição interpessoal e o desenvolvimento da empatia.

Ainda no contexto português, Reverendo (2011) procurou perceber a influência da percepção de aceitação-rejeição materna nas competências de regulação emocional de adolescentes. Os resultados desta investigação indicaram uma associação negativa entre a percepção de aceitação materna e as competências de regulação emocional, sugerindo que a percepção de aceitação pela mãe potencia as competências de regulação emocional nos/as adolescentes. A autora reforça a ideia de que pais carinhosos, disponíveis, atentos e capazes de responder às necessidades emocionais dos/as filhos/as contribuem de forma positiva para o desenvolvimento de competências de regulação emocional adaptativas.

No seguimento do que foi anteriormente referido, a aceitação-rejeição parental influencia as crianças e os adolescentes em várias áreas desenvolvimentais. Note-se que a maior parte da investigação nesta área tem sido desenvolvida com crianças em idade escolar e com adolescentes, tanto a nível internacional (e.g., Bayindir, Güven, Sezer, Aksin-Yavuz & Yilmaz, 2017; Gülay et al., 2011; Ögelman, 2015; Özyürek & Sahin, 2015; Putnick et., 2015; Tepeli & Yilmaz, 2013), como a nível nacional (e.g., Alves, 2015; Reverendo, 2011; Silva, 2015a), verificando-se um número reduzido de estudos publicados com crianças em idade pré-escolar (e.g., Bayindir et al., 2017; Erken & Toran, 2010; Gülay et al., 2011; Ogelman, 2015; Özyürek et al., 2015; Tepeli et al., 2013), os quais serão destacados em seguida. Do nosso conhecimento, em Portugal, não existe qualquer estudo que tenha como objeto de análise a perceção de aceitação-rejeição parental por parte de crianças em idade pré-escolar.

Em 2010, Erken e colaboradores (2010) desenvolveram um estudo que tinha por objetivo analisar as diferenças entre os comportamentos relacionados com a perceção de aceitação-rejeição materna de crianças com 5 anos cujas mães pertenciam ao nível socioeconómico baixo ou elevado, e se os seus comportamentos de aceitação-rejeição se relacionavam com a idade da mãe, o género da criança e o número de irmãos. Este estudo concluiu que as mães de nível socioeconómico mais elevado eram mais aceitantes, que as mães mais velhas eram menos aceitantes e ainda que quanto maior o número de filhos menos comportamentos aceitantes as mães demonstravam. Este estudo verificou ainda a ausência de relação entre a aceitação-rejeição materna e o género das crianças (Erken et al., 2010).

Por sua vez, em 2011, Gülay e colaboradores conduziram um estudo com 150 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos e respetivas famílias (pais e mães), cujo objetivo era analisar a associação entre a aceitação-rejeição parental e a

relação com os pares. Este estudo permitiu concluir que o nível de aceitação-rejeição materna é um preditor significativo de comportamentos agressivos e de vitimização, comportamentos prosociais, exclusão e hiperatividade. De acordo com os autores, os problemas que cada criança experiencia na relação com os seus pais reflete-se de forma negativa na relação com outras pessoas (Gülay et al., 2011).

Já Tepeli e colaboradores (2013) realizaram um estudo com 359 crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade e respetivas mães, com o objetivo de perceber se as competências de resolução de problemas das crianças diferiam consoante os níveis de aceitação-rejeição materna. No contexto desta investigação, os autores concluíram que as crianças cujas mães mostravam mais proximidade, amor e carinho, que davam conforto físico, que se preocupavam e que diziam coisas positivas, demonstraram ter mais competências a nível da resolução de problemas sociais (Tepeli et al., 2013). Em 2015, Ogelman levou a cabo uma investigação com 100 crianças em idade pré-escolar e as respetivas famílias, tendo por objetivo perceber qual a relação existente entre a perceção de aceitação-rejeição parental e a resiliência das crianças. Este estudo concluiu que há uma relação positiva estatisticamente significativa entre a perceção de aceitação materna e os níveis de resiliência das crianças, bem como uma relação positiva entre o carinho e o afeto do pai e os níveis de resiliência das crianças.

Por sua vez, um estudo desenvolvido por Özyürek e colaboradores (2015), com 122 crianças de 6 anos a frequentar a educação pré-escolar, revelou que aceitar a criança, estimulá-la e dar-lhe responsabilidades tem um efeito positivo no seu desenvolvimento e que relações negativas mãe-criança (e.g., mostrar demasiado amor, ser agressiva) afetam as perceções da criança sobre a seriedade moral, a falta de autoridade e o castigo. Os autores citam no seu trabalho Dumont e Paquette (2013), destacando a importância da qualidade das relações pais-criança para o desenvolvimento socioemocional da criança.

Estes autores sugerem que as crianças que se sentem mais seguras durante a infância têm mais probabilidade de serem socialmente competentes do que as crianças que se sentem inseguras, sendo mais provável que apresentem problemas de comportamento (internalizados ou externalizados). No mesmo estudo é ainda sugerido que as crianças que têm relações significativas com os pais tendem a apresentar melhores competências socioemocionais e tendem a ser mais aceites pelos pares no jardim de infância (Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird, & Kupzyk, 2010, como citados em Özyürek et al., 2015).

Muito recentemente, Bayindir e colaboradores (2017) desenvolveram um estudo com 303 díades mãe-criança, cujo objetivo era analisar a relação entre a aceitação-rejeição materna e as competências socioemocionais de crianças em idade pré-escolar (entre os 5 e os 6 anos). Este estudo concluiu que existe uma correlação positiva entre a aceitação materna e a competência social, assim como as competências de regulação emocional das crianças. Adicionalmente, os autores procuraram analisar neste estudo se as competências socioemocionais variavam em função do sexo e da idade das crianças. Os resultados indicaram que as raparigas eram socialmente mais competentes do que os rapazes e que mostravam comportamentos agressivos com menos frequência, e ainda que as crianças de 5 anos apresentavam comportamentos agressivos com mais frequência comparativamente às crianças de 6 anos. Este estudo permitiu ainda concluir que as crianças de 6 anos tinham melhores competências de regulação emocional do que as crianças de 5 anos (Bayindir et al., 2017).

Em suma, este conjunto de resultados é indicador da relevância em estudar a influência da perceção de aceitação-rejeição parental nos resultados desenvolvimentais das crianças em idades precoces, particularmente em áreas do desenvolvimento tão importantes no período pré-escolar, assim como para o posterior percurso académico.

## Capítulo II – Apresentação do estudo empírico

### 1. Objetivos, problemas e hipóteses de investigação

Tendo como base a revisão da literatura previamente apresentada e assumindo que, até à data, não foram realizados estudos em Portugal que analisassem o impacto da perceção de aceitação-rejeição parental no desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar e que a nível internacional ainda se estão a dar os primeiros passos, o presente trabalho de investigação pretende contribuir para a compreensão desta problemática, analisando a perceção de aceitação-rejeição materna de crianças em idade pré-escolar e a relação desta variável familiar com o seu desenvolvimento socioemocional e linguístico. Especificamente, pretende-se:

- (1) Analisar a relação entre a perceção de aceitação-rejeição materna e características relacionadas com as crianças (i.e., sexo, idade, número de irmãos/ãs) e com as mães (i.e., idade e escolaridade).
- (2) Analisar a relação entre a perceção de aceitação-rejeição materna e as competências socioemocionais e linguísticas das crianças.

Considerando a revisão da literatura e os objetivos enunciados, elaborou-se os seguintes problemas e hipóteses de investigação:

*Problema 1:* Será que o sexo, a idade e o número de irmãos/ãs das crianças estão relacionados com a perceção de aceitação-rejeição materna em crianças de idade pré-escolar?

*Hipótese 1:* Não existe uma relação entre a perceção de aceitação-rejeição materna em crianças de idade pré-escolar e o sexo da criança.

Como já foi referido na revisão da literatura, a perceção de aceitação-rejeição materna parece não estar relacionada com o sexo da criança (Erken et al., 2010). O estudo

recentemente desenvolvido por Bayindir e colaboradores (2017) sugere também a ausência de relação entre a percepção de aceitação materna e o sexo da criança.

*Hipótese 2:* Não existe uma relação entre a percepção de aceitação-rejeição materna e a idade das crianças.

De acordo com o trabalho recentemente desenvolvido por Bayindir e colaboradores (2017), não existe relação entre a percepção de aceitação-rejeição materna e a idade das crianças, isto é, a percepção de aceitação-rejeição materna não está associada à idade das crianças.

*Hipótese 3:* Quanto maior o número de irmãos/ãs da criança, menor a percepção de aceitação materna por parte das crianças.

De acordo com a literatura anterior, parece existir uma relação positiva entre a percepção de rejeição materna e o número de irmãos/ãs da criança (Erken et al., 2010), isto é, quanto maior o número de irmãos/ãs maior a percepção de rejeição materna da criança.

*Problema 2:* Será que a idade e a escolaridade das mães estão relacionadas com a percepção de aceitação-rejeição materna em crianças de idade pré-escolar?

*Hipótese 4:* As crianças com mães mais velhas percecionam níveis mais elevados de rejeição materna.

A investigação anterior refere existir uma relação positiva significativa entre a percepção de rejeição materna e a idade da mãe, isto é, à medida que as mães vão ficando mais velhas, maior é a percepção de rejeição materna da criança (Erken et al., 2010).

*Hipótese 5:* Quanto maior o nível de escolaridade das mães, maior a percepção de aceitação materna por parte das crianças.

O estudo desenvolvido por Erken e colaboradores (2010) sugere que as mães com um nível socioeconómico superior são percecionadas pelas crianças como sendo mais aceitantes do que aquelas que pertencem a um nível socioeconómico inferior. Desta

forma, parece existir uma relação positiva entre o nível socioeconómico da mãe e a percepção de aceitação materna (Erken et al., 2010). Assumindo que o nível de escolaridade pode ser entendido como um indicador do nível socioeconómico, esperamos encontrar o mesmo padrão de resultados.

*Problema 3:* Será que a percepção de aceitação-rejeição materna está relacionada com as competências socioemocionais e linguísticas de crianças em idade pré-escolar?

*Hipótese 6:* Quanto maior a percepção de aceitação materna por parte das crianças, melhores os seus resultados a nível das competências sociais.

A teoria da aceitação-rejeição interpessoal defende que quanto mais as crianças se sentem aceites pelos pais, maiores os níveis de ajustamento psicológico, competência social e menor a apresentação de problemas de comportamento (Rohner et al., 2001), assim como têm maior probabilidade de estabelecer relações sociais satisfatórias (Khaleque & Rohner, 2002, como citados em Gülay et al., 2011). De acordo com Rohner e colaboradores (2001), a aceitação parental potencia maiores níveis de competência social nas crianças, isto é, existe uma correlação positiva entre a variável aceitação parental e a variável competência social. Com efeito, num trabalho desenvolvido com crianças em idade pré-escolar, Bayindir e colaboradores (2017) verificaram a existência de uma relação positiva entre a percepção de aceitação materna e os níveis de competência social da criança, ou seja, quanto maior o nível de percepção de aceitação materna melhores as competências sociais da criança.

*Hipótese 7:* Quanto maior a percepção de aceitação materna por parte das crianças, melhores os seus resultados a nível das competências emocionais.

Os resultados do estudo desenvolvido por Bayindir e colaboradores (2017) sugerem uma correlação positiva entre a percepção de aceitação materna e as competências de

regulação emocional de crianças em idade pré-escolar, ou seja, quanto mais aceite pela mãe a criança se sente, mais capaz ela é de regular de forma eficaz as suas emoções.

*Hipótese 8:* Quanto maior a percepção de aceitação materna por parte das crianças, melhor os seus resultados a nível das competências linguísticas, especificamente a nível do vocabulário.

Não existindo, do nosso conhecimento, nenhum estudo empírico que tenha explorado a relação entre a percepção de aceitação-rejeição parental e as competências linguísticas, e assumindo que a investigação tem encontrado sistematicamente associações positivas entre percepção de aceitação parental e resultados mais positivos em várias áreas do desenvolvimento (e.g., Putnick et., 2015; Rohner et al., 2001), colocamos a hipótese de existir o mesmo padrão de resultados no que diz respeito à variável vocabulário expressivo.

## **2. Método**

### **2.1. Participantes**

Participaram 90 crianças (55.6% do sexo masculino) em idade pré-escolar, com idades compreendidas entre os 54 e os 82 meses ( $M = 70.21$ ;  $DP = 5.72$ ), e respetivas famílias, tendo sido os questionários preenchidos maioritariamente pelas mães (82.2% mães, 12.2% pais e 4.4% ambos). Em média, as crianças entraram para a creche ou o jardim-de-infância com 16.04 meses ( $DP = 11.91$ ), variando entre os 3 e os 48 meses de idade. No que concerne ao número de irmãos/ãs, 45.6% das crianças tinha apenas um/a irmão/ã, 44.4% não tinha irmãos/ãs e 8.9% tinha dois irmãos/irmãs.

Tabela 1

*Caracterização sociodemográfica dos participantes (N = 90)*

	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Mín. – Máx.</i>
Sexo da criança					
Masculino	50	55.6			
Feminino	40	44.4			
Idade da criança			70.21	5.72	54 - 82
Idade de entrada na educação pré-escolar			16.04	11.91	3 - 48
Número de irmãos/ãs					
0	40	44.4			
1	41	45.6			
2	8	8.9			
3	1	1.1			
Idade da mãe			36.22	4.97	24 - 50
Anos de escolaridade da mãe ( <i>N</i> = 85)			12.75	3.62	4 - 20
Situação profissional da mãe ( <i>N</i> = 89)					
Doméstica	2	2.2			
Desempregada	8	9			
Estudante	2	2.2			
Em licença de maternidade	2	2.2			
Trabalhadora	75	84.3			
Idade do pai ( <i>N</i> = 87)			38.36	7.13	24 - 63
Anos de escolaridade do pai ( <i>N</i> = 85)			11.62	3.80	4 - 20
Situação profissional do pai ( <i>N</i> = 87)					
Desempregado	3	3.3			
Reformado	1	1.1			
Trabalhador	83	95.4			
Número de elementos do agregado familiar			3.63	.81	2 - 6

De acordo com as famílias que forneceram informação sociodemográfica sobre a mãe, as mães tinham idades compreendidas entre os 24 e os 50 anos ( $M = 36.22$ ;  $DP = 4.97$ ) e em média 12.75 anos de escolaridade ( $DP = 3.62$ ), sendo que 84.3% das mães trabalhavam. Por sua vez, de acordo com as famílias que forneceram informação sociodemográfica sobre o pai, os pais tinham idades compreendidas entre os 24 e os 63

anos ( $M = 38.36$ ;  $DP = 7.13$ ) e em média 11.62 anos de escolaridade ( $DP = 3.80$ ), sendo que 95.4% dos pais trabalhavam.

No que concerne ao número de elementos do agregado familiar da presente amostra, variava entre 2 a 6 elementos ( $M = 3.63$ ;  $DP = 0.81$ ).

## 2.2. Instrumentos

2.2.1. *Early Childhood Acceptance-Rejection Questionnaire (ECARQ; Rohner, 2015)*. É um instrumento de aplicação direta a crianças com idade compreendida entre os 4 e os 7 anos. Note-se que existem outras versões para avaliar a perceção de aceitação-rejeição parental noutras faixas etárias, nomeadamente para crianças com idade superior a sete anos e para adultos (Rohner & Ali, 2016). O ECARQ avalia a perceção de aceitação-rejeição parental, existindo a versão para a mãe e a versão para o pai. Foi traduzido para português por Fonseca, Peixoto e Machado (2016), no âmbito do presente estudo, após autorização dos autores. Este questionário é composto por 24 itens cotados numa escala tipo Likert de 4 pontos (1 – quase nunca; 2 – raramente; 3 – às vezes; 4 – quase sempre), divididos em quatro subescalas, sendo elas: aceitação/carinho (8 itens; e.g., diz coisas boas sobre mim), hostilidade/agressividade (6 itens; e.g., bate-me, mesmo quando eu não mereço), negligência/indiferença (6 itens; e.g., está demasiado ocupado/a para responder às minhas questões), e rejeição indiferenciada (4 itens; e.g., parece não gostar de mim). Quando a pontuação total é igual ou superior a 60 pontos (ponto médio), significa que a perceção de rejeição parental das crianças é mais significativa do que a sua perceção de aceitação.

Este instrumento já foi utilizado na Grécia, Bulgária e Turquia e tem apresentado bons índices de fidelidade nos vários estudos. Tal como citado em Rohner e colaboradores (2016), a versão para a mãe relevou valores de alfa de .87, .71 e .85 na Grécia (Giotsa &

Theodoropoulos, 2016), Bulgária (Koltcheva & Djalev, 2016), e Turquia (Okur & Berument, 2016), respetivamente. No presente trabalho, utilizou-se apenas a versão para a mãe, sendo que as respetivas subescalas e pontuação total apresentam na sua maioria níveis de consistência interna apropriados (cf. Tabela 2).

*2.2.2. Prova de vocabulário da Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-escolar e Primária (Wechsler, 2003).* A prova de vocabulário da WPPSI é um subteste da escala de QI verbal que avalia o vocabulário das crianças. A prova é de avaliação direta, sendo composta por 24 itens, dos quais 3 são apresentados visualmente (e.g., gato) e os restantes são apresentados oralmente (e.g., pincel), cotados de 0 a 2 conforme a qualidade da resposta da criança. Nesta prova a criança deve indicar o que quer dizer uma determinada palavra. A pontuação total é obtida através da soma de respostas. No âmbito do estudo de validação para a população portuguesa, os dados obtidos nesta prova apresentaram alfas de Croanbach de .74 para crianças com 5 anos e de .84 para crianças com 5,5 anos (Wechsler, 2003). No presente trabalho, esta subescala apresenta valores de consistência interna apropriados ( $\alpha = .79$ ).

*2.2.3. Social Skills Rating System (SSRS; Gresham & Elliott, 2007; traduzido por Aguiar, Moiteiro, & Serpa-Pimentel, 2010).* O SSRS permite avaliar as competências sociais e os problemas de comportamento apresentados por crianças entre os 3 e os 5 anos de idade a partir do relato de um adulto, existindo para isso duas versões, uma a ser respondida pelos pais e outra pelos/as educadores/as de infância. No âmbito do presente estudo utilizou-se a versão para pais, a qual é constituída pela escala de competências sociais (39 itens) e pela escala de problemas de comportamento (10 itens). Os itens são avaliados numa escala tipo Likert de 3 pontos (0 – nunca; 1 – algumas vezes; 2 – muitas vezes) que determina a frequência com que a criança apresenta determinadas competências sociais (e.g., pede autorização antes de utilizar as coisas de outro elemento

da família) e determinados comportamentos problemáticos (e.g., é agressivo/a em relação a pessoas ou objetos). A pontuação total de cada uma das escalas é obtida a partir da média das cotações atribuídas aos itens da respetiva escala, sendo que um valor mais elevado corresponde a uma maior frequência dos comportamentos. A versão para pais do SSRS apresenta bons índices de fidelidade em estudos internacionais (Gresham & Elliott, 1990, como citados em McIntyre, Blacher, & Baker, 2006), revelando valores de consistência interna apropriados no fator competências sociais e no fator problemas de comportamento. Em Portugal, num estudo realizado com a versão para educadores/as de infância (Leal et al., 2012), a escala apresentou alfas de Cronbach de .95 e .86 para os fatores de Competências Sociais e Problemas de Comportamento, respetivamente. No presente trabalho, as escalas apresentam valores de consistência interna apropriados para as escalas Competências Sociais e Problemas de Comportamento ( $\alpha = .79$  e  $\alpha = .77$ ).

2.2.4. *Emotion Regulation Checklist (ERC; Shields & Cicchetti, 1997, traduzido e adaptado por Melo, 2005)*. A ERC é um instrumento de hétero-relato por um adulto que tem como objetivo avaliar a regulação emocional das crianças. É composto por 24 itens cotados numa Escala de Likert de 4 pontos (1 – nunca; 2 – às vezes; 3 – frequentemente; 4 – quase sempre). Tem uma estrutura fatorial de dois fatores: (a) Labilidade/Negatividade que avalia a reatividade e a intensidade de emoções negativas e mudanças de humor (e.g., parece uma criança triste e apática), e a (b) Regulação Emocional que avalia os níveis de expressão emocional socialmente adaptadas (e.g., fica frustrado/a facilmente). A ERC tem apresentado bons índices de fidelidade em estudos internacionais, revelando valores de alfa Cronbach de .96 e .83 (Shields et al., 1997), .77 e .68 (Howse et al., 2003), e .88 e .79 (Cohen et al., 2009) para a Labilidade/Negatividade e Regulação Emocional, respetivamente. Em Portugal, as escalas Labilidade/Negatividade e Regulação Emocional apresentam índices de consistência

interna adequados (Melo, 2005:  $\alpha = .69$ ,  $\alpha = .60$ , respetivamente; Cadima et al., 2016:  $\alpha = .53$ ,  $\alpha = .81$ , respetivamente). No presente trabalho, as escalas apresentam valores de consistência interna apropriados para as escalas Labilidade/Negatividade e Regulação Emocional ( $\alpha = .73$  e  $\alpha = .73$ , respetivamente).

### **2.3. Procedimento**

O período de recolha de dados teve início no mês de março e término no mês de junho de 2017. Inicialmente, as instituições foram contactadas via carta/email com o pedido de colaboração e de autorização para a recolha de dados na instituição (cf. Anexo I).

Os pais das crianças que cumpriam os critérios de inclusão no estudo receberam o consentimento informado que explicava e solicitava a sua participação e a dos/as seus/suas filhos/as no presente estudo (cf. Anexo II). Assim que a família autorizou a participação no presente estudo, foi entregue a cada família das crianças participantes o protocolo em envelope com a ficha sociodemográfica (cf. Anexo III), o ERC e o SSRS, que após preenchidos foram devolvidos no envelope fechado.

As crianças foram avaliadas individualmente através do ECARQ e da prova de vocabulário da WPPSI. Para a avaliação das crianças, foi solicitado às instituições um espaço confortável e sossegado.

### Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados

#### 1. Resultados

##### 1.1. Resultados descritivos das variáveis

Apresentamos em primeiro lugar as estatísticas descritivas dos resultados obtidos nas principais variáveis consideradas no presente estudo. As médias, os desvios-padrão, os valores mínimos e máximos obtidos estão incluídos na tabela 2.

Tabela 2

*Médias, desvios-padrão, valores mínimos e máximos das variáveis em estudo*

	$\alpha$	$M (DP)$	Min. – Max.
Percepção de aceitação-rejeição			
Aceitação/carinho	.76	28.57 (3.30)	13.00 – 22.00
Hostilidade/agressividade	.63	11.46 (3.17)	6.00 – 22.00
Negligência/indiferença	.37	14.16 (2.35)	7.00 – 21.00
Rejeição indiferenciada	.50	6.50 (2.32)	4.00 – 16.00
Pontuação total - rejeição	.76	43.54 (7.53)	29.00 – 67.00
Resultados das crianças			
Vocabulário expressivo	.79	32.14 (6.65)	13.00 – 43.00
Regulação emocional	.73	3.28 (.39)	2.25 – 4.00
Labilidade/negatividade	.73	1.92 (.33)	1.19 – 2.69
Competências sociais	.79	1.33 (.19)	0.84 – 1.86
Problemas de comportamentos	.77	0.66 (.29)	0.10 – 1.30

A análise das estatísticas descritivas apresentadas na tabela 2 permite verificar que a pontuação total a nível da percepção de rejeição materna varia entre 29 e 67 ( $M = 43.75$ ;  $DP = 7.53$ ), o que sugere a existência de uma elevada variabilidade de resultados entre as crianças. Sabendo que quando a pontuação total é igual ou superior a 60 pontos (ponto médio de referência), a percepção de rejeição parental das crianças é mais significativa do

que a sua percepção de aceitação, podemos referir que o valor obtido no presente trabalho sugere que as crianças participantes se percebem aceites pela mãe.

A tabela 2 apresenta ainda os resultados obtidos nas diferentes dimensões da percepção da aceitação-rejeição materna. Destacamos em seguida os valores médios apenas das subescalas para as quais os dados obtidos neste estudo revelaram valores de consistência interna acima de .60.

Relativamente à subescala aceitação/carinho, o valor médio obtido é de 28.57 ( $DP = 3.30$ ), encontrando-se acima do ponto médio de referência (20), o que significa que as crianças participantes percebem de forma significativa carinho por parte das mães. No que diz respeito à subescala hostilidade/agressividade, o valor médio obtido é de 11.46 ( $DP = 3.17$ ), encontrando-se abaixo do ponto médio de referência (15), o que significa que as crianças participantes não percebem as mães como figuras hostis ou agressivas.

Note-se, no entanto, que à semelhança dos resultados obtidos a nível da pontuação total – rejeição materna, também a nível das subescalas aceitação/carinho e hostilidade/agressividade, a diferença entre os valores mínimos e os valores máximos obtidos evidenciam variabilidade a nível das percepções das crianças relativas ao domínio representado por cada uma das subescalas.

No que diz respeito aos resultados obtidos pelas crianças a nível do vocabulário, a análise das estatísticas descritivas permite verificar que o valor mínimo obtido foi de 13 e o valor máximo foi de 43, o que aponta para a existência de uma elevada variabilidade de resultados entre as crianças participantes ( $M = 32.14$ ;  $DP = 6.65$ ).

A análise das estatísticas descritivas apresentadas na tabela 2 permite também verificar que os resultados obtidos pelas crianças a nível da regulação emocional variam entre 2.25 e 4.00 ( $M = 3.28$ ;  $DP = 0.39$ ) e a nível da labilidade/negatividade variam entre 1.19 e 2.69 ( $M = 1.92$ ;  $DP = 0.33$ ).

Relativamente às competências sociais avaliadas, o valor médio obtido pelas crianças é de 1.33 ( $DP = 0.19$ ), variando entre 0.84 e 1.86. Finalmente, a análise das estatísticas descritivas no que concerne os problemas de comportamento indica que os resultados obtidos variam entre 0.10 e 1.30 ( $M = 0.66$ ;  $DP = 0.29$ ).

## 1.2. Associações entre as variáveis em estudo

Após descrição das estatísticas descritivas dos resultados obtidos nas principais variáveis em estudo, avançamos para a apresentação dos resultados relativos aos problemas de investigação definidos para a presente investigação. Relativamente ao primeiro problema de investigação, procurou-se analisar, em primeiro lugar, a associação entre a perceção de aceitação-rejeição materna e o sexo das crianças participantes. Para tal, recorreu-se ao teste  $t$  de *Student*. Os resultados descritivos obtidos para a perceção aceitação-rejeição materna em função do sexo das crianças são apresentados na tabela 3.

Tal como é possível verificar na tabela 3, o sexo não parece ter um efeito sobre as variáveis em análise, não se registando diferenças estatisticamente significativas entre os meninos e as meninas a nível da perceção de rejeição materna (pontuação total) e das dimensões aceitação/carinho e hostilidade/agressividade.

Tabela 3

*Média e desvio-padrão da perceção de aceitação-rejeição materna em função do sexo das crianças*

	Meninos ( $n = 50$ )	Meninas ( $n = 40$ )	$t$	$p$
	$M (DP)$	$M (DP)$		
Aceitação/carinho	28.44 (3.59)	28.73 (2.94)	0.41	.686
Hostilidade/agressividade	11.58 (3.55)	11.30 (2.65)	-0.42	.679
Pontuação total - rejeição	43.84 (8.09)	43.18 (6.83)	-0.42	.679

Em seguida, apresentamos os resultados obtidos através de análises de correlação momento produto de *Pearson* (cf. tabela 4), realizadas no sentido de verificar as associações entre a percepção de aceitação-rejeição materna e outras características relacionadas com as crianças (i.e., idade e número de irmãos/ãs).

Tabela 4

*Correlações Momento Produto de Pearson entre variáveis sociodemográficas e a percepção de aceitação-rejeição materna*

	Aceitação/carinho	Hostilidade/ Agressividade	Pontuação total - rejeição
Idade da criança	-.14	.07	.25*
Número de irmãos/ãs	.02	.01	.05
Idade da mãe	.10	-.04	.02
Escolaridade materna	.23*	.03	-.04

*Nota.* \* $p < .05$ .

Tal como é possível verificar, a idade da criança encontra-se correlacionada positivamente com a rejeição total ( $r = .25$ ,  $p < .05$ ), significando que as crianças mais velhas tendem a demonstrar uma maior percepção de rejeição materna. Não se verificaram associações estatisticamente significativas entre a percepção de aceitação-rejeição materna e o número de irmãos/ãs.

A tabela 4 apresenta ainda os resultados relativos ao segundo problema de investigação, onde se procurou analisar as associações entre a percepção de aceitação-rejeição materna e a idade e escolaridade da mãe. Foi possível encontrar uma associação positiva estatisticamente significativa entre a escolaridade materna e a dimensão aceitação/carinho ( $r = .23$ ,  $p < .05$ ). Este resultado sugere que as crianças cujas mães possuem mais escolaridade tendem a demonstrar uma maior percepção de aceitação

materna. Não se verificaram associações estatisticamente significativas entre a percepção de aceitação-rejeição materna e a idade materna.

Em seguida, apresentamos os resultados relativos ao terceiro problema de investigação, o qual previa a análise das associações entre a percepção de aceitação-rejeição materna e as competências socioemocionais e linguísticas das crianças. Os resultados obtidos encontram-se na tabela 5.

Tabela 5

*Correlações Momento Produto de Pearson entre a percepção de aceitação-rejeição materna e os resultados das crianças*

	Vocabulário expressivo	Regulação emocional	Labilidade/ Negatividade	Competências sociais	Problemas de comportamento
Aceitação/carinho	.16	.02	.03	.11	-.04
Hostilidade/ Agressividade	-.17	-.08	.15	-.25*	.10
Pontuação total - rejeição	-.27**	-.08	.07	-.24*	.06

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

Através de análises de correlação Momento Produto de *Pearson*, foi possível apurar associações estatisticamente significativas negativas entre as competências sociais e a dimensão da hostilidade/agressividade ( $r = -.25$ ,  $p < .05$ ) e a rejeição total ( $r = -.24$ ,  $p < .05$ ). Estes resultados indicam que as crianças que percebem maior hostilidade/agressividade e rejeição nas relações com as suas mães tendem a demonstrar níveis inferiores de competências sociais.

Foi possível ainda encontrar uma associação negativa estatisticamente significativa entre a rejeição total e as competências de vocabulário expressivo ( $r = -.27$ ,  $p < .01$ ) das crianças, indicando que as crianças que percebem maior rejeição materna parecem demonstrar resultados inferiores a nível do vocabulário expressivo. Importa ainda referir

que não se registou qualquer associação estatisticamente significativa entre a dimensão aceitação/carinho e os resultados das crianças.

Tabela 6

*Sumário da análise de regressão múltipla hierárquica para as variáveis que influenciam o vocabulário, a regulação emocional, a labilidade/negatividade das crianças*

	Vocabulário			Regulação emocional			Labilidade/negatividade		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
<b>Bloco 1</b>	$R^2 = .057†$			$R^2 = .063†$			$R^2 = .096^*$		
Constante	46.26	9.15		3.88	.55		3.01	.44	
Idade da criança	-.24	.13	-.21†	-.01	.01	-.17	-.01	.01	-.20†
Escolaridade materna	.23	.20	.13	.02	.01	.19†	-.02	.01	-.23*
<b>Bloco 2</b>	$\Delta R^2 = .065^*$			$\Delta R^2 = .001$			$\Delta R^2 = .009$		
Constante	51.26	9.11		3.92	.57		2.92	.46	
Idade da criança	-.17	.13	-.14	-.01	.01	-.17	-.01	.01	-.22*
Escolaridade materna	.21	.19	.12	.02	.01	.18†	-.02	.01	-.23*
Rejeição - Total	-.23	.09	-.26*	-.00	.01	-.02	.00	.01	.10
<b>Modelo total</b>	$R^2 \text{ Total} = .122$			$R^2 \text{ Total} = .064$			$R^2 \text{ Total} = .105$		

Nota. †  $p < .10$ . \* $p < .05$ .

Partindo dos resultados obtidos a nível das associações simples entre a perceção de aceitação-rejeição materna e os resultados das crianças, e de forma a analisar mais aprofundadamente estas associações, realizaram-se análises de regressão múltipla hierárquica. O modelo utilizado para cada variável critério incluiu dois blocos de variáveis: o primeiro bloco incluiu a idade da criança e a escolaridade materna; o segundo bloco incluiu a variável perceção de rejeição (pontuação total). A inclusão das variáveis no primeiro bloco prende-se com o facto de, desta forma, podermos controlar o seu efeito e, assim, perceber o contributo individual da variável perceção de rejeição materna. Note-se ainda que se optou por incluir no modelo apenas as variáveis idade da criança e escolaridade materna, uma vez que os resultados encontrados a nível da análise de

correlação sugeriram associações destas variáveis com as variáveis dependentes. Nas tabelas 6 e 7 apresentamos os resultados das análises de regressão múltipla hierárquica que testaram os modelos preditivos relativamente às competências socioemocionais e linguísticas das crianças consideradas nesta investigação.

Tabela 7

*Sumário da análise de regressão múltipla hierárquica para as variáveis que influenciam as competências sociais e os problemas de comportamento das crianças*

	Competências sociais			Problemas de comportamento		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
<b>Bloco 1</b>			$R^2 = .044$			$R^2 = .032$
Constante	1.16	.27		1.11	.41	
Idade da criança	.00	.00	.01	-.00	.01	-.08
Escolaridade materna	.01	.01	.21†	-.01	.01	-.16
<b>Bloco 2</b>			$\Delta R^2 = .074^*$			$\Delta R^2 = .003$
Constante	1.31	.27		1.06	.42	
Idade da criança	.00	.00	.08	-.01	.01	-.09
Escolaridade materna	.01	.01	.20†	-.01	.01	-.16
Rejeição - Total	-.01	.00	-.28*	.00	.00	.06
<b>Modelo total</b>	$R^2$ Total = .118			$R^2$ Total = .035		

Nota. †  $p < .10$ . \* $p < .05$ .

De acordo com os resultados obtidos através da análise de regressão múltipla hierárquica, a perceção de rejeição materna surgiu como um preditor estatisticamente significativo apenas dos resultados obtidos pelas crianças a nível do vocabulário e das competências sociais. Com efeito, as variáveis selecionadas para integrar o modelo explicam, no total, 12% da variância nos resultados obtidos a nível das variáveis vocabulário ( $F(3, 81) = 3.75, p < .05$ ) e competências sociais ( $F(3, 81) = 3.61, p < .05$ ). Depois de controlar as variáveis idade da criança e escolaridade materna, tendo entrado

no primeiro bloco do modelo, a introdução na equação da variável percepção de rejeição (pontuação total) resultou num aumento estatisticamente significativo do valor de  $R^2$ .

Estes resultados indicam que as crianças que tendem a perceber menor rejeição materna, apresentam melhores resultados a nível das competências linguísticas e sociais.

### **3. Discussão de resultados**

Neste ponto são discutidos os resultados obtidos neste trabalho, que teve como principal objetivo analisar a percepção de aceitação-rejeição materna de crianças em idade pré-escolar e a relação desta variável familiar com o seu desenvolvimento socioemocional e linguístico. De forma geral, os resultados do presente trabalho indicam associações estatisticamente significativas entre a percepção de aceitação-rejeição materna e as competências sociais e linguísticas das crianças.

No que diz respeito ao primeiro problema, isto é, “Será que o sexo, a idade e o número de irmãos/ãs das crianças estão relacionados com a percepção de aceitação-rejeição materna em crianças de idade pré-escolar?”, os resultados obtidos permitiram verificar a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre meninos e meninas ao nível da percepção de rejeição materna (pontuação total) e das dimensões aceitação/carinho e hostilidade/agressividade. Desta forma, a hipótese 1 é aceite. Com efeito, os resultados deste trabalho vão ao encontro de outros estudos realizados recentemente, uma vez que também não encontraram diferenças estatisticamente significativas em função do sexo das crianças ao nível da percepção de rejeição materna (Bayindir et al., 2017; Erken et al., 2010).

Os resultados obtidos indicaram ainda a existência de uma associação positiva estatisticamente significativa entre a idade das crianças e a percepção de rejeição materna, sugerindo que as crianças mais velhas tendem a demonstrar maior percepção de rejeição

materna. Atendendo a estes resultados, rejeitou-se a hipótese 2. Os resultados obtidos no presente trabalho não são congruentes com aqueles encontrados na literatura anterior, uma vez que no estudo de Bayindir e colaboradores (2017) não se verificou uma relação entre a percepção de aceitação-rejeição materna e a idade das crianças.

Ainda no que respeita ao primeiro problema de investigação, os resultados obtidos indicaram ainda a ausência de uma associação estatisticamente significativa entre a percepção de aceitação-rejeição materna e o número de irmãos/ãs da criança, rejeitando-se assim a hipótese 3. Os nossos resultados não estão de acordo com os resultados obtidos por Erken e colaboradores (2010). Estes autores verificaram no seu estudo uma relação estatisticamente significativa positiva entre a percepção de rejeição materna e o número de irmãos/ãs da criança, sugerindo que quanto maior o número de irmãos/ãs da criança maior seria a sua percepção de rejeição materna. A ausência de associação estatisticamente significativa entre a percepção de rejeição materna e o número de irmãos/ãs da criança verificada no presente trabalho pode estar associada à reduzida variabilidade encontrada a nível da variável número de irmãos/ãs da criança.

Quanto ao segundo problema, isto é, “Será que a idade e a escolaridade das mães estão relacionadas com a percepção de aceitação-rejeição materna em crianças de idade pré-escolar?”, foi possível verificar a ausência de uma associação estatisticamente significativa entre a percepção de aceitação-rejeição materna e a idade da mãe, rejeitando-se igualmente a hipótese 4. Neste sentido, os resultados do presente trabalho não são congruentes com os resultados de investigação recente desenvolvida nesta área (Erken et al., 2010), os quais apontavam para a existência de uma relação positiva estatisticamente significativa entre estas variáveis, sugerindo, com efeito, que as crianças com mães mais velhas tendem a perceber níveis mais elevados de rejeição materna (Erken et al., 2010).

Ainda relativamente ao segundo problema, os resultados obtidos no presente trabalho indicaram uma associação positiva estatisticamente significativa entre a escolaridade da mãe e a dimensão aceitação/carinho, o que sugere que as crianças cujas mães têm mais escolaridade tendem a demonstrar uma maior perceção de aceitação materna, aceitando-se, assim, a hipótese 5. Já no trabalho desenvolvido por Erken e colaboradores (2010) foi possível encontrar uma relação positiva entre o nível socioeconómico da mãe e a perceção de aceitação materna. Como referido anteriormente, a escolaridade da mãe pode ser assumida como um indicador do nível socioeconómico. Sendo assim, tendo em consideração os resultados do presente trabalho, é possível verificar uma semelhança no padrão de resultados e, com efeito, a congruência entre os mesmos.

No que diz respeito ao terceiro problema, “Será que a perceção de aceitação-rejeição materna está relacionada com as competências socioemocionais e linguísticas de crianças em idade pré-escolar?”, os resultados obtidos revelaram a existência de uma associação negativa estatisticamente significativa entre a hostilidade/agressividade e rejeição materna, e as competências sociais das crianças, aceitando-se a hipótese 6. Estes resultados sugerem que as crianças que percecionam maior hostilidade/agressividade e rejeição materna tendem a demonstrar níveis inferiores de competências sociais e vice-versa. Neste sentido, os nossos resultados vão ao encontro de literatura anterior que sugeria uma relação positiva entre a perceção de aceitação materna e os níveis de competência social demonstrados pelas crianças (Khaleque et al., 2002, como citados em Gülay et al., 2011; Rohner et al., 2001). O trabalho recente de Bayindir e colaboradores (2017), realizado com crianças em idade pré-escolar, também documentou uma relação positiva entre a perceção de aceitação materna e as competências sociais das crianças.

Também relativamente ao terceiro problema, de acordo com os resultados obtidos, foi possível verificar a ausência de uma associação estatisticamente significativa entre a percepção de aceitação-rejeição materna e as competências de regulação emocional, rejeitando-se a hipótese 7. Assim, os resultados do presente estudo não vão ao encontro do que é verificado em investigação anterior. Por exemplo, no trabalho de Bayindir e colaboradores (2017), verificou-se uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a percepção de aceitação materna e as competências de regulação emocional de crianças em idade pré-escolar, indicando que quanto maior o nível de percepção de aceitação materna, melhores os resultados obtidos pelas crianças a nível das competências de regulação emocional.

Finalmente, ainda a propósito do terceiro problema, as análises realizadas permitiram encontrar uma associação negativa estatisticamente significativa entre a percepção de rejeição materna e as competências de vocabulário. Portanto, aceita-se a hipótese 8, uma vez que os resultados sugerem que as crianças que demonstram maior percepção de rejeição materna apresentam resultados mais baixos a nível das competências de vocabulário expressivo e vice-versa. Com efeito, a investigação anterior já tinha documentado que a percepção de aceitação parental desempenha um papel importante em várias áreas desenvolvimentais (Gülay et al., 2011; Putnick et al., 2015; Rohner et al., 2001), não existindo, do nosso conhecimento, nenhum estudo que tenha explorado até à data a relação entre estas variáveis. Desta forma, os resultados obtidos no presente trabalho permitiram expandir o âmbito de estudo da relevância da percepção de aceitação parental para o desenvolvimento das crianças.

Adicionalmente, importa sublinhar que a percepção de rejeição materna surgiu como um preditor estatisticamente significativo dos resultados obtidos pelas crianças a nível do vocabulário e das competências sociais, reforçando a ideia de que as crianças

que percebem menor rejeição materna, apresentam melhores resultados a nível das competências linguísticas e sociais. Ao recorrermos à análise de regressão múltipla hierárquica, foi possível controlar a idade da criança e a escolaridade materna, duas variáveis de particular interesse quando se estudam os resultados das crianças a nível socioemocional e linguístico.

Em suma, a relevância da percepção de aceitação materna para o desempenho bem-sucedido das crianças a nível social e linguístico evidenciada nesta investigação não surpreende, atendendo aos resultados encontrados previamente na literatura. No entanto, como foi referido, não é abundante a investigação internacional que analise especificamente as relações entre a percepção de aceitação-rejeição materna e as competências socioemocionais e linguísticas de crianças em idade pré-escolar, sendo o presente estudo o primeiro desenvolvido a nível nacional.

### **Considerações finais**

O presente estudo teve como principal objetivo analisar as relações entre a percepção de aceitação-rejeição materna de crianças em idade pré-escolar e o seu desenvolvimento socioemocional e linguístico. O interesse específico por esta problemática foi incentivado, não só pela evidência de que a percepção de aceitação-rejeição materna representa uma variável de particular interesse para compreender o desenvolvimento das crianças, mas também pela escassez de estudos desenvolvidos nesta área com crianças em idade pré-escolar.

Especificamente, os resultados do presente trabalho permitiram verificar associações estatisticamente significativas entre a percepção de aceitação materna e as competências sociais e de vocabulário expressivo de crianças em idade pré-escolar, sugerindo que as crianças que relatam maiores níveis de aceitação materna apresentam níveis de competência social e de vocabulário expressivo superiores. Foi ainda possível

verificar associações estatisticamente significativas entre a percepção de aceitação-rejeição materna e a idade da criança, assim como a escolaridade materna. Os resultados indicaram que as crianças mais velhas tendem a relatar mais percepção de rejeição materna e que as crianças cujas mães têm um nível de escolaridade mais elevado tendem a demonstrar maior percepção de aceitação materna.

Este trabalho pretende contribuir para a investigação realizada nesta área, tendo sido inovador ao avaliar a percepção de aceitação-rejeição materna em crianças de idade pré-escolar, algo que, segundo a pesquisa realizada, não tinha sido ainda estudado em Portugal. Com efeito, foi utilizado um instrumento de recolha de dados que não tinha ainda sido utilizado na população portuguesa, nomeadamente o ECARQ (Rohner, 2015).

Contudo, o presente trabalho tem algumas limitações que importa considerar na interpretação dos resultados. A utilização de um instrumento de recolha de dados não adaptado à população portuguesa constitui não só um aspeto inovador deste trabalho, como pode ser também uma limitação do mesmo. Sabendo que a percepção de aceitação-rejeição parental é um construto que varia de cultura para cultura (Rohner et al., 2012), é pertinente fazer a adaptação do instrumento à população portuguesa de modo a que os resultados obtidos sejam os mais fiéis possível à realidade da população.

Outra limitação do presente trabalho é o reduzido número de participantes, assim como o procedimento não probabilístico de seleção dos participantes adotado. De forma a concretizar o presente trabalho, foi necessário selecionar e contactar, por conveniência, várias instituições com a valência de jardim de infância por ser a forma mais rápida de conseguirmos entrar em contacto com famílias de crianças em idade pré-escolar, explicando assim a não aleatoriedade da amostra. Adicionalmente, o procedimento de recolha de dados junto das crianças revelou-se extremamente demorado, limitando assim

o número de participantes a incluir no trabalho. Recomenda-se que futuras investigações devam recorrer a uma amostra mais alargada e representativa da população.

O presente trabalho tem ainda outra limitação relacionada com a inclusão apenas da variável perceção de aceitação-rejeição materna. Sabemos que na atualidade os papéis desempenhados pelo homem e pela mulher estão bastante diferentes comparativamente há umas décadas atrás, e sabe-se também que a educação da criança não está apenas entregue à figura feminina e que o pai desempenha um papel importante no desenvolvimento das crianças (Rohner et al., 2001). Neste sentido, seria pertinente considerar, igualmente, em futuros estudos a perceção de aceitação-rejeição paterna como variável com impacto no desenvolvimento socioemocional e linguístico de crianças em idade pré-escolar. Mais ainda, seria interessante fazer um estudo comparativo do impacto que a perceção de aceitação-rejeição materna e paterna têm no desenvolvimento destas competências nesta faixa etária.

Com base nos resultados obtidos, sugere-se que futuramente sejam desenvolvidos estudos de natureza longitudinal de modo a analisar se as associações verificadas no presente estudo se alteram ou se mantêm estáveis ao longo do desenvolvimento das crianças. A título de exemplo, poderiam ser incluídas nestes estudos análises que permitissem verificar o impacto da perceção de aceitação-rejeição materna no sucesso académico das crianças após a entrada na escolaridade obrigatória.

Pese embora as limitações referidas, consideramos que os resultados obtidos no presente trabalho permitem apontar algumas implicações para a prática. Efetivamente, de acordo com os resultados obtidos, é possível verificar que a perceção de aceitação materna está positivamente associada ao nível de competências sociais e de vocabulário expressivo de crianças em idade pré-escolar. Neste sentido, estes resultados sugerem a necessidade de intervir junto das famílias de crianças em idade pré-escolar no sentido de

as sensibilizar para a importância de adotarem, desde cedo, no âmbito das interações que desenvolvem diariamente com os/as filhos/as comportamentos relacionados com a aceitação, nomeadamente abraçar e elogiar. Estas intervenções poderão ser especialmente benéficas para as famílias cujas mães têm escolaridade inferior, visto que os resultados obtidos no presente trabalho sugerem que as crianças cujas mães têm menos escolaridade tendem a perceber menos aceitação materna.

Em suma, espera-se que o presente trabalho figure um contributo para a literatura na área da parentalidade e dos seus efeitos no desenvolvimento das crianças e que sirva de base para a realização de futuros estudos com crianças em idade pré-escolar, particularmente no nosso país.

## Referências

- Aguiar, C., Moiteiro, A. R., & Serpa-Pimentel, J. (2010). Classroom quality and social acceptance of preschoolers with disabilities. *Infants & Young Children, 23*, 34-41.
- Alves, F. A. P. (2015). *A percepção de aceitação-rejeição interpessoal, a solidão e o cyberbullying*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário da Maia). Instituto Universitário da Maia, Porto, Portugal.
- Bassett, H. H., Denham, S., Mincic, M., & Graling, K. (2012). The structure of preschoolers' emotion knowledge: Model equivalence and validity using a structural equation modeling approach. *Early Education & Development, 23*, 259-279.
- Bayindir, D., Güven, G., Sezer, T., Aksin-Yavuz, E., & Yilmaz, E. (2017). The relationship between maternal acceptance-rejection levels and preschoolers' social competence and emotion regulation skills. *Journal of Education and Learning, 6*(2), 305-316.
- Boyd, J., Barnett, W. S., Bodrova, E., Leong, D. J., Gomby, D. (2005). *Promoting children's social and emotional development through preschool*. NIEER Policy Report (March 2005). New Brunswick, New Jersey: National Institute for Early Education Research, Rutgers University.
- Cohen, J. S., & Mendez, J. L. (2009). Emotion regulation, language ability, and the stability of preschool children's peer play behavior. *Early Education and Development, 20*(6), 1016-1037.
- Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2015). Associations between preschoolers' social-emotional competence and preliteracy skills. *Infant and Child Development*. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/270649418\\_Associations\\_Between\\_Preschoolers%27\\_Social-Emotional\\_Competence\\_and\\_Preliteracy\\_Skills](https://www.researchgate.net/publication/270649418_Associations_Between_Preschoolers%27_Social-Emotional_Competence_and_Preliteracy_Skills).

Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Development Psychology, 45*, 1-7.

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. *Early Education and Development, 17*(1), 57-89.

Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior, 11*(1), 1-48.

Denham, S. A. (2010). Emotion regulation: Now you see it, now you don't. *Emotion Review, 2*, 297-299.

Denham, S. A., Bassett. H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal, 40*, (137-143). DOI 10.1007/s10643-0120504-2

Denham, S. A. et al. (2003). Preschoolers' emotional competence: Pathway to social competence?. *Child Development, 74*(1), 238-256.

Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development, 21*(5), 652-680.

Denham, S. A., Renwick, S., & Holt, R. (1991). Working and playing together: Prediction of preschool social-emotional competence from mother-child interaction. *Child Development, 62*, 242-249.

Dias, S. (2012). *Promoção de Competências Sócio-emocionais e de Literacia Emergente em Contexto de Jardim de Infância: Contributos de um Programa de Intervenção*.

(Tese de Doutoramento não editada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação). Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Di Maggio, R., Zappulla, C., & Pace, U. (2016). The relationship between emotion knowledge, emotion regulation and adjustment in preschoolers: A mediation model. *Journal of Child and Family Studies, 25*, 2626-2635.

Djambazova-Popordanoska, S. (2016). Implications of emotion regulation on young children's emotional wellbeing and educational achievement. *Educational Review, 68*(4), 497-515.

Doyle, B. G., & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy skills and social emotional reading through dialogic reading. *International Reading Association, 59*(6) 554-564. DOI 10.1007/s10643-012-0504-2

Erken, S. & Toran, M. (2010). Child Acceptance-rejection behaviors of lower and upper socioeconomic status mothers. *Social Behavior and Personality, 38*(2), 427-432.

Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review, 22*, 297-321.

Giménez-Dasí, M., Fernandez-Sánchez, M., & Quintanilla, L. (2015). Improving social competence through emotion knowledge in 2-year-old children: A pilot study. *Early Education and Development, 26*, 1128-1144.

Gresham, F. M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education, 46*(3), 319-332.

Gresham, F., & Elliott, S. (2007). *Social skills rating system* (C. Aguiar, Trad.). Lisbon, Portugal: Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da Educação, ISPA—Instituto Universitário (Original work published 1990).

- Gresham, F. M., Van, M. B., & Cook, C. R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioral Disorders, 31*(4), 363-377.
- Gülay, H., & Önder, A. (2011). Comparing parental acceptance: The rejection levels and peer relationships of turkish preschool children. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 1818-1823.
- Halle, T. G., & Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 45*, 8-18.
- Howse, R., Calkins, S. D., Anastopoulos, A., Keane, S., & Shelton, T. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Child Development, 14*, 101-114.
- Justice, L. M. & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(9), 99-113.
- Justice, L. M., Sofka, A., & McGinty, A. (2007). Targets, techniques, and treatment contexts in emergent literacy intervention. *Seminars in Speech and Hearing, 28*, 14-24.
- Leal, T., Gamelas, A. M., Peixoto, C., & Cadima, J. (2014). Linguagem e Literacia emergente. Propostas de Intervenção em Jardim de Infância. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (Eds.), *Ler para Ser: os caminhos antes, durante...e depois de aprender a ler* (pp. 177-207). Coimbra: Almedina.
- McClelland, M. M., Connor, C. M., Jewkes, A. M., Cameron, C. E., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Development Psychology, 43*(4), 947-959.

- McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker B. L. (2006). The transition to school: adaptation in young children with and without disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*(5), 349-361.
- Mirable, S. P., Oertwig, D., & Haberstadt, A. G. (2016). Parent emotion socialization and children's socioemotional adjustment: When is supportiveness no longer supportive?. *Social Development, 25* (1-16). DOI 10.1111/sode.12226
- Montroy, J. J., McClelland, M. M., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Morrison, F. J. (2016, October 6). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology, 52*(11), 1744-1762.
- Ogelman, H. G. (2015). Predictor effect of parental Acceptance-rejection levels on resilience of preschool children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 174*, 622-628.
- Özyürek, A., & Sahin, F. T. (2015). The effect of mother-child relation and father attitudes on children's perceptions of moral and social rules. *Education and Science, 40*, 164-171.
- Putnick, D., L., et al. (2015). Perceived mother and father acceptance-rejection predict four unique aspects of child adjustment across nine countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56*(8), 923-932.
- Reverendo, I. M. M. S. (2011). *Regulação emocional, satisfação com a vida e percepção de aceitação-rejeição parental: Estudo de adaptação e validação da versão portuguesa do Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA)*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

- Rohner, R. P. (2016). Introduction to interpersonal acceptance-rejection Theory (IPARTheory) and evidence. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6 (1), <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1055>
- Rohner, R. P. & Ali, S. (2016). The parental acceptance-rejection Questionnaire (PARQ). In V. Zeigler-Hill & T. K., Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 1-4). Springer International Publishing. DOI:10.1007/978-3-319-28099-8\_56
- Rohner, R. P., & Veneziano, R. A. (2001). The importance of father love: History and contemporary evidence. *Review of General Psychology*, 5(4), 382-405.
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2012). *Introduction to Parental Acceptance rejection: Theory, Methods, Evidence, and Implications*. Introduction to PARTheory, University of Connecticut.
- Shields, A. M. & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation in school-age children: The development of a new Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 13, 53-67.
- Silva, D. F. S. (2015). *A percepção de aceitação-rejeição interpessoal, os comportamentos disruptivos, as condutas antissociais e o desenvolvimento da empatia*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário da Maia). Instituto Universitário da Maia, Porto, Portugal.
- Tepeli, K., & Yilmaz, E. (2013). Social problem-solving skills of children in terms of maternal acceptance-rejection levels. *US-China Education Review B*, 3(8), 581-592.
- Wechsler, D. (2003). *Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-escolar e Primária – Edição revista*. Lisboa: Portugal: CEGOC (Original work published 1989).

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy.

*Child development*, 69(3), 848-872.

**Anexos**

## **Anexo I. Pedido de colaboração às instituições**

Exmo(a) Sr(a) Diretor(a),

Somos estudantes do Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação no Instituto Universitário da Maia (ISMAI) e estamos a desenvolver um projeto de investigação, sob a orientação de Carla Peixoto e Melo de Carvalho e de Francisco Machado, acerca da relação entre a qualidade da relação interpessoal pais-filhos/as e as competências socioemocionais e linguísticas em crianças em idade pré-escolar, especificamente crianças com 5 anos de idade. Assim, para a concretização deste estudo, vimos solicitar a V. Exa a colaboração e a autorização para o contacto com os/as educadores/as de infância da instituição que dirige, responsáveis pela(s) sala(s) frequentadas por crianças de 5 anos, e respetivas famílias. Será enviado a todas as famílias um consentimento informado (cf. anexo) de forma a requerer a sua autorização para os seus/suas educandos/as participarem no presente estudo. Note-se que a participação nesta investigação não acarreta quaisquer custos ou prejuízo tanto para a vossa instituição, como para as crianças/famílias participantes.

Após obtida a autorização por parte das famílias, será entregue a cada família das crianças participantes um conjunto de questionários para preenchimento de forma a recolher dados sobre as características sociodemográficas da família e as competências sociais e de regulação emocional das crianças, que depois de preenchidos deverão ser devolvidos em envelope selado (fornecido pelas mestrandas) ao/à educador/a de infância. Por sua vez, as crianças serão avaliadas diretamente por uma das mestrandas no que diz respeito à qualidade da relação interpessoal pais-filhos/as e as competências linguísticas. Para tal, solicitamos a sua colaboração para disponibilizar um espaço confortável e sossegado para a realização desta avaliação.

Importa reforçar que a confidencialidade das informações disponibilizadas está garantida, e informamos ainda que os contactos e as avaliações serão realizados de acordo com a disponibilidade de todos intervenientes.

Agradecemos a atenção disponibilizada e contamos com a V. indispensável colaboração. Melhores cumprimentos,

As mestrandas,

---

Susana Fonseca

---

Dina Leite

## Anexo II. Consentimento informado para as famílias

### CONSENTIMENTO INFORMADO

Somos estudantes do Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação no Instituto Universitário da Maia (ISMAI) e estamos a desenvolver uma investigação sob a orientação de Carla Peixoto e Melo de Carvalho e de Francisco Machado, que tem como principal objetivo analisar a relação entre a qualidade da relação interpessoal pais-filhos/as e as competências socioemocionais e linguísticas de crianças em idade pré-escolar.

Neste sentido, vimos por este meio solicitar a sua participação e a autorização para o/a seu/sua filho/a participar na presente investigação. A sua participação implica a resposta a um conjunto de questões relacionadas com as características da família e com as competências socioemocionais do/a seu/sua filho/a. Estes questionários serão enviados para casa num envelope em branco. Após o preenchimento dos questionários, o envelope deve ser fechado e devolvido ao/à educador/a de infância sem qualquer identificação no seu exterior. Além disso, após a sua autorização, o/a seu/sua filho/a será avaliado/a por uma das mestrandas no contexto de jardim-de-infância no que se refere às competências linguísticas e à perceção da qualidade da relação interpessoal pais-filho/a.

A vossa participação é totalmente voluntária e livre de custos ou prejuízo, e a qualquer momento, têm o direito de se recusar a prosseguir com a vossa participação nesta investigação, sem ter qualquer tipo de consequência. Também é importante referir que os dados recolhidos são inteiramente confidenciais, sendo utilizados exclusivamente para fins de investigação.

Terminamos agradecendo a sua atenção e disponibilizando-nos para esclarecer qualquer dúvida que surja através dos emails [susanaismai@hotmail.com](mailto:susanaismai@hotmail.com) ou [dinacleite@gmail.com](mailto:dinacleite@gmail.com).

As mestrandas,

---

Susana Fonseca

---

Dina Leite

#### (A preencher pelo/a encarregado/a de educação)

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado/a de educação de \_\_\_\_\_, declaro que aceito participar no presente estudo, assim como autorizo a participação do/da meu/minha educando/a no presente estudo, conforme as informações apresentadas neste documento.

---

(Assinatura do/a encarregado/a de educação)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

**Anexo III. Ficha sociodemográfica**

**FICHA SOCIODEMOGRÁFICA**

**Nome da criança:**

---

**A. Caracterização da criança**

1. Sexo

Feminino

Masculino

2. Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

3. Nacionalidade: \_\_\_\_\_

4. Idade da criança à entrada na creche/jardim-de-infância: \_\_\_\_\_

5. Antes de entrar na creche/jardim-de-infância, a criança passava o dia com quem?

---

**B. Caracterização da família**

6. Pessoas que vivem em casa com a criança participante no estudo:

Mãe

Pai

Irmãos/ãs    Número de irmãos/ãs: \_\_\_\_\_ Idades: \_\_\_\_\_

Avó

Avô

Outro(s). Especifique:

---

*Se a mãe não vive com a criança, indique com que regularidade a criança contacta com a mãe:*

---

*Se o pai não vive com a criança, indique com que regularidade a criança contacta com o pai:*

---

7. Informação sociodemográfica da MÃE

7.1. Idade da mãe: \_\_\_\_\_

7.2. Escolaridade da mãe (indicar o número de anos de escolaridade concluídos): \_\_\_\_\_

7.3. Profissão da mãe: \_\_\_\_\_

7.4. Situação profissional atual da mãe:

Doméstica

Desempregada

Estudante/em formação

Reformada

Em licença de maternidade

Trabalhadora

8. *Informação sociodemográfica do PAI*

8.1. Idade do pai: \_\_\_\_\_

8.2. Escolaridade do pai (indicar o número de anos de escolaridade concluídos): \_\_\_\_\_

8.3. Profissão do pai: \_\_\_\_\_

8.4. Situação profissional atual do pai:

Doméstico

Desempregado

Estudante/em formação

Reformado

Em licença de paternidade