



# **A COMPETÊNCIA EMOCIONAL NAS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS MALTRATADAS E NÃO MALTRATADAS**

Tese apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto,  
pela Mestre Mariana Lopes de Sousa, para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia, sob a  
orientação da Professora Doutora Orlanda Maria da Silva Rodrigues Cruz

2015



**Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, com a referência:**

SFRH / BD / 69129 / 2010





## RESUMO

Este projeto de investigação teve como objetivo estudar a competência emocional, nas narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas. Foi operacionalizado através da realização de três estudos. O primeiro teve como objetivo analisar comparativamente a experiência fenomenológica das emoções autoconscientes e a resolução de conflitos emocionais nas narrativas das crianças maltratadas. O segundo visou analisar comparativamente a expressividade emocional da criança, durante a construção das narrativas, e a expressividade por ela atribuída às personagens. O terceiro teve como objetivo ilustrar as potencialidades das narrativas enquanto ‘janela’ de acesso à competência emocional, bem como contribuir para aferir a validade dos sistemas de codificação mobilizados.

Participaram, neste projeto, 100 crianças, entre os 5 e os 8 anos. Destas, 50 sofreram experiências de mau-trato e encontravam-se institucionalizadas, enquanto as restantes 50 não sofreram mau-trato e viviam com a família biológica. Foi apresentado às crianças um conjunto de inícios de histórias, que lhes era pedido para completar. As narrativas foram analisadas com recurso ao Sistema de Codificação das Emoções Autoconscientes, ao Sistema para Codificar as Emoções na Attachment Story Completion Task e à Tipologia de Resoluções definida para os cinco inícios de histórias. Os resultados do primeiro estudo mostram que, depois de controlar o efeito da competência cognitiva verbal e não-verbal da criança e do nível de escolaridade do cuidador, as crianças maltratadas descrevem menos manifestações de orgulho do que as não maltratadas, não se observando diferenças entre estes dois grupos, nas restantes emoções autoconscientes. Acresce que as crianças maltratadas conferem menos resoluções ajustadas aos conflitos emocionais, sendo as diferenças entre os dois grupos explicadas pela experiência de mau trato e pela competência cognitiva verbal. No segundo estudo, não foram observadas diferenças na expressividade emocional em função do mau-trato, mas apenas em função da competência cognitiva não-verbal. No terceiro estudo, foram observadas diferenças quantitativas e qualitativas entre as narrativas das duas crianças, no que respeita à experiência fenomenológica de culpa e de empatia, estando a vergonha e o orgulho ausentes nas narrativas destas. Acresce que as narrativas da criança maltratada denota dificuldades no conhecimento emocional e na competência de resolução de conflitos emocionais, por contraposição ao verificado na narrativa da criança não maltratada. Os três estudos realizados enfatizam as potencialidades dos inícios de histórias enquanto veículo de acesso à competência emocional, e contribuíram para a validação dos sistemas de codificação utilizados.

**Palavras-chave:** mau-trato, emoções autoconscientes, expressividade emocional, conhecimento emocional, resolução de conflitos emocionais



## ABSTRACT

This research project aimed at studying emotional competence in maltreated and nonmaltreated children's narratives. It was based on three studies. The first aimed to compare the phenomenological experience of self-conscious emotions and the resolution of emotional conflicts in maltreated and nonmaltreated children's narratives. The second aimed to compare children's emotional expressiveness and the emotional expressiveness of the characters described by the children in their narratives. The third aimed at illustrating the potentialities of children's narratives as a 'window' to their emotional competence and at contributing to assess the validity of the coding systems used in this project.

One hundred children, aged between five and eight participated in this project. With 50 of them have suffered maltreatment and were institutionalized, and 50 have not been maltreated and lived with their biological family. Children were asked to complete a set of story-stems. Narratives were analysed with the Self-conscious Emotions Coding System, with the Coding System of Emotions in the Attachment Story Completion Task and with a Typology of Resolutions defined for the five story-stems. The results of the first study show that, after controlling for children's verbal and nonverbal competence and for the caregiver's educational level, maltreated children describe more pride than nonmaltreated children, with no differences found in the other self-conscious emotions. Moreover, maltreated children describe less adjusted resolutions to the emotional conflicts, being these differences explained by maltreatment and verbal competence. In the second study, no differences in emotional expressiveness as a function of maltreatment were observed, but only as a function of nonverbal cognitive competence. In the third study, quantitative and qualitative differences of the phenomenological experience of guilt and empathy were observed in the two selected children's narratives. Shame and pride were not described in the narratives of both children. Additionally, the narratives of the maltreated children reflected difficulties in emotional knowledge and in the resolution of the emotional conflicts, by contrast to what was observed in the narratives of the nonmaltreated child. The three studies emphasize the potentialities of story-stems as way to assess emotional competence and contributed to the validation of the coding systems used in this project.

**Key-words:** maltreatment, self-conscious emotions, emotional expressiveness, emotional knowledge, resolution of emotional conflicts



## RÉSUMÉ

Ce projet de recherche vise à étudier la compétence émotionnelle dans les récits des enfants maltraités et non maltraités. Cette étude est basée sur trois études. La première visait à comparer l'expérience phénoménologique des émotions auto-conscientes et la résolution des conflits émotionnels dans les récits des enfants maltraités. La seconde visait à comparer l'expression des émotions de l'enfant lors de la construction de récits, aussi bien que l'expression attribuée par l'enfant aux personnages. La troisième visait à illustrer le potentiel des récits en tant que « fenêtre » donnant accès à la compétence émotionnelle, ainsi qu'à contribuer à estimer la validité des systèmes de codage employés.

100 enfants, âgés de 5 à 8 ans, ont participé à ce projet. Parmi ceux-ci, 50 ont subi des expériences de maltraitance et étaient institutionnalisés, tandis que les autres 50 n'ont pas subi de maltraitance et vivaient avec leur famille biologique. Les enfants ont été présentés avec plusieurs débuts d'histoires, qu'ils étaient invités à compléter. Les récits ont été analysés en utilisant le Système de Codage des Émotions Auto-Conscientes, le Manuel pour le Codage des émotions dans le Attachment Story Completion Task et la Typologie des Résolutions définie pour les cinq débuts d'histoires. Les résultats de la première étude montrent que, après le contrôle des compétences cognitives, verbale et non-verbale, aussi bien que du niveau d'éducation des soignants, les enfants maltraités décrivent moins de manifestations de fierté que les autres enfants. Aucune différence n'a été observée dans les autres émotions auto-conscientes. En outre, les enfants maltraités donnent moins de résolutions ajustées aux conflits émotionnels; les différences entre les deux groupes s'expliquent à la fois par les mauvais traitements et par la compétence cognitive verbale. Dans la deuxième étude, aucune différence n'a été observée dans la expression émotionnelle en raison de mauvais traitements, mais seulement en raison de la compétence cognitive non-verbale. Dans la troisième étude, les différences quantitatives et qualitatives ont été observées entre les récits des deux enfants, en ce qui concerne l'expérience phénoménologique de la culpabilité et de l'empathie, pendant que la honte et la fierté sont absentes dans les récits des deux enfants. En outre, les récits de l'enfant maltraité dénotent des difficultés dans la connaissance émotionnelle et dans les compétences de résolution de conflits émotionnels, par opposition à ce que nous avons observé dans le récit de l'enfant non maltraité. Les trois études soulignent le potentiel des débuts d'histoires comme moyen d'accès à la compétence émotionnelle, et elles ont contribué à la validation des systèmes de codage utilisés.

**Mots-clés:** maltraitance, émotions auto-conscientes, expressivité émotionnelle, connaissance émotionnelle, résolution de conflits émotionnels.



## **AGRADECIMENTOS**



Esta tese configura uma narrativa co-construída por diversos e imprescindíveis protagonistas, a quem desejo expressar o meu sincero e reconhecido agradecimento.

À minha orientadora, Professora Doutora Orlanda Cruz, pela serenidade, disponibilidade, inestimável paciência e incentivo securizante, nos momentos em que o desgaste e a ansiedade me toldaram o discernimento e me fizeram sentir sem recursos para gerir as exigências que, inevitavelmente, pautam estes percursos.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia, por me ter proporcionado a oportunidade de realizar este projeto de investigação, através da concessão de uma bolsa.

Às equipas técnicas dos Centro de Acolhimento Temporário e Lares de Infância e Juventude, às direções dos agrupamentos de escolas, aos coordenadores de escolas, aos educadores de infância e aos professores titulares de turma que colaboraram neste projeto, pela solicitude, investimento e generosa disponibilidade.

Às crianças que participaram nesta investigação, pelo envolvimento, entusiasmo e meiguice com que nos receberam.

À Professora Doutora Manuela Veríssimo e ao Dr. Bruno Ferreira, pela forma calorosa como que me receberam, pela aprendizagem que me proporcionaram e pela preciosa ajuda no desenho deste projeto.

À Tânia Rocha, pela dedicação, ternura e exímio rigor com que conduziu as entrevistas com as crianças. A ela, agradeço, também, o afeto e disponibilidade incondicionais, bem como a forma sensata e generosa como, permanentemente, me reconfortou e ajudou a reposicionar face aos momentos de maior fragilidade.

À Isabel Pratinha, pelo esforço e empenho que empreendeu na realização das entrevistas, e pelos enriquecedores momentos de reflexão que partilhámos.

À Helena Mota, pela sua dedicação, minúcia e disponibilidade que pautaram a sua colaboração neste projeto.

À Helena Topa, pela amizade e pela segurança e confiança que o seu trabalho inspira.

À Emília Moreira, pela gentileza e generosidade.

Ao Doutor Pedro Teixeira, pelas suas úteis indicações.

À Professora Doutora Margarida Rangel e à Professora Doutora Diana Alves, pela empatia, compreensão e encorajamento permanentes.

À equipa do Serviço de Intervenção Psicológica com Crianças e Adolescentes e, em especial, à Marlene Sousa e à Isabel Cavadas, pelos momentos de cúmplice aprendizagem e partilha.

Ao Nuno, pelo tempo que lhe roubei, pela ansiedade que com ele partilhei, bem como pela inextinguível ajuda, suporte emocional e solidariedade.

Ao meu pai, pela atenção, compreensão e sensatez, que funcionaram como importante reforço nos momentos de inquietação.

A todos, dirijo uma palavra de apreço e amizade, por terem sido personagens deste início de história, que me ajudaram a completar.

## **ABREVIATURAS**



**MPCR**

Matrizes Progressivas Coloridas de Raven

**WISC-III**

Escala de Inteligência para Crianças de Wechsler – Terceira Edição

**SDQ**

Questionário de Capacidades e Dificuldades (versão portuguesa do Strengths and Difficulties Questionnaire)

**MSSB**

MacArthur Story Stem Battery

**FAST**

Family Stories Task

**CAT**

Centro de Acolhimento Temporário

**LIJ**

Lar de Infância e Juventude



## ÍNDICE

<b>RESUMO</b> .....	<b>5</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>7</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>9</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>11</b>
<b>ABREVIATURAS</b> .....	<b>15</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	<b>21</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b> .....	<b>21</b>

## **CAPÍTULO I - A COMPETÊNCIA EMOCIONAL NAS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS**

<b>MALTRATADAS E NÃO MALTRATADAS</b> .....	<b>29</b>
INTRODUÇÃO .....	31
1. AS EMOÇÕES AUTOCONSCIENTES: ENTRE O SELF E A EMOÇÃO .....	36
1.1. As emoções autoconscientes segundo H. B. Lewis.....	38
1.2. As emoções autoconscientes: da autoconsciência à autoavaliação .....	39
1.2.1. Modelo de desenvolvimento emocional de M. Lewis.....	40
1.2.2. O Modelo Estrutural das Emoções Autoconscientes.....	42
1.2.3. Aspectos conceituais e empíricos das emoções autoconscientes .....	54
1.2.3.1. Vergonha versus culpa .....	54
1.2.3.2. As emoções autoconscientes como consequência ou antecipação da situação elicitadora.....	57
1.2.3.3. Impacto das emoções autoconscientes no ajustamento socioemocional .....	58
1.3. Empatia: entre a emoção e a cognição .....	61
1.3.1. O desenvolvimento da empatia: o modelo de Hoffman .....	61
1.3.2. Empatia, simpatia e personal distress.....	63
1.4. O impacto do mau trato no desenvolvimento das emoções autoconscientes .....	64
2. EXPRESSÃO EMOCIONAL E SUAS FUNÇÕES ADAPTATIVAS .....	68
2.1. Expressividade emocional e competência cognitiva .....	72
2.2. O impacto da expressividade emocional no ajustamento socioemocional.....	73
2.3. O impacto do mau trato na expressividade emocional.....	76
3. CONHECIMENTO EMOCIONAL .....	78
3.1. Impacto do conhecimento emocional no ajustamento socioemocional.....	80
3.2. O impacto do mau trato no desenvolvimento do conhecimento emocional.....	81
4. RESOLUÇÃO DE CONFLITOS EMOCIONAIS.....	82
4.1. O impacto do mau trato na resolução de conflitos emocionais .....	83
5. AS NARRATIVAS ENQUANTO VEÍCULO DE ACESSO À EXPERIÊNCIA EMOCIONAL .....	84
5.1. Potencialidades dos inícios de histórias na análise da experiência emocional.....	85
5.2. Narrativas e ajustamento socioemocional .....	88

5.3. O estudo da competência emocional das crianças maltratadas com base na análise de narrativas .....	89
<b>CAPÍTULO II - MÉTODO .....</b>	<b>93</b>
<b>CAPÍTULO III - RESULTADOS PRELIMINARES.....</b>	<b>115</b>
1. ANÁLISE DA NORMALIDADE DAS DISTRIBUIÇÕES .....	117
2. ANÁLISES DESCRITIVAS.....	119
2.1. Emoções autoconscientes .....	119
2.2. Expressividade emocional.....	121
3. ANÁLISES CORRELACIONAIS .....	125
3.1. Correlações entre as emoções autoconscientes e as categorias de resolução de conflitos ...	125
3.2. Correlações entre a expressividade emocional, o conhecimento emocional e as categorias de resolução de conflitos.....	126
3.3. Correlações entre as emoções autoconscientes, a resolução de conflito emocional, a expressividade emocional, o conhecimento emocional e os indicadores do ajustamento socioemocional.....	127
<b>CAPÍTULO IV - ESTUDO 1</b>	
EMOÇÕES AUTOCONSCIENTES E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS EMOCIONAIS NAS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS MALTRATADAS E NÃO MALTRATADAS.....	131
<b>CAPÍTULO V - ESTUDO 2</b>	
EXPRESSIVIDADE EMOCIONAL NAS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS MALTRATADAS E NÃO MALTRATADAS .....	161
<b>CAPÍTULO VI - ESTUDO 3</b>	
EMOÇÕES AUTOCONSCIENTES, CONHECIMENTO EMOCIONAL E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS EMOCIONAIS NAS NARRATIVAS DE UMA CRIANÇA COM HISTÓRIA DE MAU-TRATO E DE UMA CRIANÇA NÃO MALTRATADA: ESTUDOS DE CASO .....	189
<b>CAPÍTULO VII - DISCUSSÃO.....</b>	<b>223</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>243</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>273</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>321</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.1.:</b> Modelo de desenvolvimento emocional de M. Lewis .....	p. 42
<b>Figura 1.2.:</b> Modelo estrutural das emoções autoconscientes .....	p. 43
<b>Figura 1.3.:</b> Modelo do desenvolvimento das expressões emocionais .....	p. 71

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 2.1.:</b> Descrição do conteúdo de cada um dos inícios de histórias, personagens envolvidos, tema e emoção(ões) dominante(s) .....	p. 102
<b>Quadro 2.2.:</b> Tipologia de resoluções dos cinco inícios de histórias .....	p. 108
<b>Quadro 2.3.:</b> Acordo intercodificador, coeficiente Kappa de Cohen e correlações nas emoções autoconscientes, na expressividade emocional, no conhecimento emocional e na resolução de conflitos emocionais .....	p. 113
<b>Quadro 3.1.:</b> Valores do teste de Kolmogorov-Smirnov (K-S), de Shapiro-Wilk (S-W) e rácios entre a curtose e o erro standardizado e entre a assimetria e o erro standardizado de todas as variáveis .....	p. 118
<b>Quadro 3.2.:</b> Frequências das emoções autoconscientes nos dois grupos de crianças, no grupo de crianças maltratadas e no grupo de crianças não maltratadas .....	p. 120
<b>Quadro 3.3.:</b> Amplitudes, médias e desvios-padrão da expressividade emocional, nas cinco histórias, em função do grupo .....	p. 122
<b>Quadro 3.4.:</b> Amplitudes, médias e desvios-padrão do conhecimento emocional, nas cinco histórias, em função do grupo .....	p. 123
<b>Quadro 3.5.:</b> Frequências das resoluções de conflito emocional nos dois grupos de crianças, no grupo de crianças maltratadas e no grupo de crianças não maltratadas .....	p. 124
<b>Quadro 3.6.:</b> Comparação entre os indicadores do ajustamento socioemocional nas narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas .....	p. 125
<b>Quadro 3.7.:</b> Correlações entre as emoções autoconscientes e as categorias de resolução de conflito nos dois grupos de crianças .....	p. 126
<b>Quadro 3.8.:</b> Correlações entre a expressividade emocional, o conhecimento emocional e as categorias de resolução de conflito nos dois grupos de crianças .....	p. 127
<b>Quadro 3.9.:</b> Correlações entre as emoções autoconscientes e os indicadores do ajustamento socioemocional no grupo de crianças maltratadas .....	p. 128
<b>Quadro 4.1.:</b> Acordo intercodificador e Kappa de Cohen nas categorias do Sistema de Codificação das Emoções Autoconscientes .....	p. 150

<b>Quadro 4.2.:</b> Amplitude, médias, desvios-padrão e notas <i>t</i> das emoções autoconscientes, da resolução de conflito e da competência cognitiva não-verbal e verbal em função do grupo .....	p. 152
<b>Quadro 4.3.:</b> Correlações entre as emoções autoconscientes, as resoluções dos conflitos sociomoraes, a idade e a competência cognitiva não-verbal e a competência verbal da criança .....	p. 154
<b>Quadro 5.1.:</b> Acordo intercodificadores e coeficiente Kappa de Cohen nas categorias da expressividade emocional .....	p. 179
<b>Quadro 5.2.:</b> Média, desvio-padrão, amplitude e notas <i>t</i> da intensidade da expressividade emocional, da competência cognitiva não-verbal, da competência verbal, da idade da criança e da escolaridade do cuidador no grupo de crianças maltratadas e não maltratadas .....	p. 181
<b>Quadro 5.3.:</b> Correlações entre a expressividade emocional, a competência cognitiva não-verbal e verbal, a idade da criança, a escolaridade do cuidador e o mau-trato .....	p. 183
<b>Quadro 6.1.:</b> Descrição do conteúdo de cada um dos inícios de histórias, personagens envolvidos, tema e emoção(ões) dominante(s) .....	p. 202





O projeto de investigação que aqui se apresenta tem como objetivo estudar a competência emocional, nas narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas. Pretende-se analisar comparativamente as narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas, no que respeita: 1) à experiência fenomenológica das emoções autoconscientes; 2) à expressividade emocional da criança, durante a construção das narrativas, e à expressividade por ela atribuída às personagens; 3) ao conhecimento emocional; 4) à resolução de conflitos emocionais. A par destes objetivos, este projeto visa aferir se a experiência fenomenológica das emoções autoconscientes, a expressividade emocional e a resolução de conflitos emocionais medeiam a relação entre o mau-trato e o ajustamento socioemocional. Este projeto tem, também, objetivos de carácter metodológico, uma vez que pretende analisar as potencialidades dos inícios de histórias como forma de aceder à competência emocional da criança e contribuir para aferir a validade dos sistemas de codificação mobilizados.

A relevância do estudo da competência emocional advém do seu impacto no ajustamento socioemocional (Denham, 2006; Mental Health Taskforce, 2004). Dada a centralidade da natureza das interações familiares no desenvolvimento da competência emocional, afigura-se importante a sua análise nas trajetórias desenvolvimentais atípicas e normativas. Com efeito, enquanto as experiências familiares alicerçadas no afeto positivo e na responsividade estão associadas a uma boa competência emocional (Barblett & Maloney, 2010), as experiências familiares negativas, pautadas pela hostilidade, punição e crítica exacerbadas, inibem o seu desenvolvimento, potenciando a emergência de problemas de internalização e de externalização (e.g. Dadds, Sanders, Morrison, & Rebetz, 1992). Neste sentido, o estudo do desenvolvimento da competência emocional assume particular pertinência.

No que respeita às emoções autoconscientes, estas parecem ter impacto no ajustamento socioemocional, sendo a sua influência explicada pela natureza da experiência fenomenológica associada a estas emoções, isto é, a experiência emocional subjetiva. Com efeito, existe alguma evidência que mostra que a vergonha está, preponderantemente, associada à emergência de fragilidades na esfera socioemocional e à estruturação de quadros psicopatológicos (Tangney & Dearing, 2002), enquanto a culpa, o orgulho e a empatia estão positivamente associados ao ajustamento socioemocional (Hoffman, 1982, 2000; Tangney, Stuewig, & Mashek, 2007; Tracy & Robbins, 2007b). Afigura-se, deste modo, de suma importância aprofundar a compreensão sobre o impacto específico destas emoções no bem-estar da criança e na sua capacidade de lidar com a adversidade. Este projeto de investigação pretende contribuir para suprir uma lacuna na investigação, uma vez que estas emoções têm sido preteridas, em favor das emoções primárias (Tracy & Robins, 2004). Acresce que os estudos neste domínio se têm centrado em populações normativas, tendo o primeiro estudo sobre as emoções autoconscientes

em crianças maltratadas sido realizado apenas no final da década de 1990 (cf. Alessandri & Lewis, 1996). Estas emoções têm sido, preponderantemente, avaliadas através de procedimentos experimentais (cf. Alessandri & Lewis, 1993; Lewis et al., 1992; Tracy, Robins, & Tangney, 2007), em detrimento das técnicas de análise de narrativas. Por outro lado, dadas as limitações das competências verbais e da capacidade de abstração das crianças, o desenvolvimento destas emoções em idades mais precoces tem sido estudado com recurso à observação da expressão emocional e não do conhecimento da sua experiência fenomenológica.

A expressividade emocional afigura-se central para o desenvolvimento adaptativo da criança (Chaplin & Aldao, 2013). A experiência de mau-trato potencia a estruturação de trajetórias específicas de desenvolvimento da expressividade emocional (Ayoub et al., 2006), documentando a literatura as diferenças na expressividade emocional das crianças maltratadas e não maltratadas (Cicchetti & Curtis, 2005; Erickson, Egeland, & Pianta, 1989; Pollak, Cicchetti, Klorman, & Brumaghim, 1997; Pollak, Klorman, Thatcher, & Cicchetti, 2001). À semelhança do que acontece com as emoções autoconscientes, a investigação sobre o desenvolvimento da expressividade emocional tem vindo a escorar-se em situações experimentais, sendo praticamente inexistentes os estudos baseados em análise de narrativas. Este projeto de investigação proporcionará, por conseguinte, uma grelha de leitura alternativa da expressividade emocional, que potenciará, porventura, o aprofundamento da compreensão sobre as especificidades do seu desenvolvimento nas crianças provenientes de populações atípicas e normativas.

O conhecimento emocional é um preditor do ajustamento social e emocional (Denham et al., 2003; Izard et al., 2001). Dada a sua importância para o bem-estar e capacidade da criança se ajustar às exigências dos contextos de socialização, a identificação dos fatores associados ao desenvolvimento desta dimensão da competência emocional afigura-se relevante. Entre estes fatores, destacam-se as experiências familiares. De facto, as interações entre pais e filhos pautadas por maior responsividade, expressividade e pela expressão menos frequente de afeto negativo são promotoras do conhecimento emocional (Camras et al., 1990; Denham, Zoller, & Couchoud, 1994; Garner, Jones, & Miner, 1994; Halberstadt, Crisp, & Eaton, 1999). Em oposição, as interações pautadas pela expressão intensa de afeto negativo inibem o desenvolvimento desta dimensão da competência emocional (Denham, 1998). As relações maltratantes têm, neste sentido, um impacto negativo no desenvolvimento do conhecimento emocional (Sullivan, Bennett, Carpenter, & Lewis, 2008), o que reforça a pertinência de analisar as especificidades deste desenvolvimento nas crianças maltratadas e não maltratadas.

A resolução de conflitos emocionais refere-se à capacidade da criança mobilizar as suas competências cognitivas, emocionais e sociais para resolver os conflitos com que é confrontada.

A capacidade de resolver conflitos em narrativas ficcionais está associada ao mau-trato (Warren, 2003) e é um potencial indicador do ajustamento socioemocional, nomeadamente da capacidade da criança para gerir problemas sociais (Haskett, 1990), o que enfatiza a pertinência de aprofundar a análise da forma como as crianças maltratadas e não maltratadas resolvem os conflitos emocionais, isto é, problemas que implicam emoções conflitantes.

A par da centralidade da competência emocional no ajustamento socioemocional e da influência decisiva da experiência de mau-trato no seu desenvolvimento, a relevância deste projeto de investigação decorre, também, do facto de propor as narrativas como ‘janela’ de acesso à emocionalidade da criança. Este projeto demarca-se de uma abordagem experimental, por conseguinte, de uma conceção positivista das emoções. Propõe, em alternativa, a análise das respostas emocionais verbais e não-verbais da criança a um conjunto de inícios de histórias, que a confrontam com conflitos emocionais. Ao proporcionar à criança uma oportunidade protegida de exposição a situações indutoras de emoções potencialmente ansiogénicas e aversivas, as narrativas surgem como um veículo privilegiado de acesso aos significados por elas conferidos a estas situações e à sua ressonância emocional face às mesmas. As narrativas permitem, desta forma, aceder à experiência fenomenológica das emoções das crianças, isto é, à sua experiência emocional subjetiva, de uma forma não intrusiva.

Este projeto de investigação foi desenhado na sequência da realização de um estudo exploratório sobre as representações construídas pelas crianças institucionalizadas, entre os 6 e os 12 anos, sobre as figuras parentais (Sousa & Cruz, 2010; Sousa & Cruz, no prelo). Neste estudo, observou-se que as crianças maltratadas constroem narrativas pautadas por mais emoções negativas do que as não maltratadas e menos coerentes, no que respeita ao conteúdo emocional e à resolução conferida à narrativa. Este trabalho evidenciou as potencialidades dos inícios de histórias enquanto catalisadores do exercício de construção narrativo, assim como das narrativas enquanto veículo de acesso à experiência emocional da criança.

O projeto de investigação que integra esta tese de doutoramento foi operacionalizado através da realização de três estudos, sendo os primeiros dois de carácter quantitativo e o terceiro de natureza qualitativa. O primeiro estudo teve como objetivo analisar comparativamente a experiência fenomenológica das emoções autoconscientes e a resolução de conflitos emocionais nas narrativas das crianças maltratadas. O segundo estudo teve como objetivo analisar comparativamente a expressividade emocional da criança, durante a construção das narrativas, e a expressividade por ela atribuída às personagens. No terceiro, são apresentados dois estudos de caso, que consistem na análise das narrativas de uma criança maltratada e de uma criança não maltratada. Este estudo teve, também, como objetivos: 1) ilustrar as potencialidades das narrativas enquanto ‘janela’ de acesso à experiência fenomenológica das

emoções autoconscientes, ao conhecimento emocional e ao processo de resolução de conflitos emocionais, e enquanto indicador do ajustamento socioemocional da criança; 2) analisar as características das narrativas de uma criança que combinava os valores mais reduzidos nas emoções autoconscientes, no conhecimento emocional e nas resoluções das cinco histórias, e as características das narrativas de uma outra criança que combinava os valores mais elevados nestas três dimensões; 3) contribuir para aferir a validade dos sistemas de codificação mobilizados, enquanto instrumentos de avaliação da experiência fenomenológica que enforma as emoções autoconscientes, do conhecimento emocional e da resolução de conflitos emocionais, nas narrativas das crianças.

Este projeto reveste-se, por conseguinte, de um cariz inovador, uma vez que articula três dimensões, até aqui, pouco relacionadas na literatura, isto é, a competência emocional, o mau-trato e as narrativas das crianças.

Esta tese encontra-se estruturada em oito capítulos. No primeiro, é apresentado o enquadramento teórico do projeto de investigação global. No segundo, é apresentado o método utilizado. No terceiro, são apresentadas as análises estatísticas preliminares que permitiram estruturar as análises realizadas nos três estudos. No quarto, quinto e sexto capítulos, são apresentados os três estudos efetuados, respetivamente. No oitavo capítulo, são discutidos os resultados obtidos em função dos objetivos do projeto de investigação, bem como as suas implicações e limitações metodológicas. Finalmente, serão sistematizadas as principais conclusões da investigação realizada.

## **CAPÍTULO I**

A competência emocional nas narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas



## **Introdução**

O conceito de competência emocional reporta-se a três componentes do desenvolvimento emocional: 1) conhecimento das emoções, que se refere à capacidade de identificar, reconhecer e nomear emoções, bem como descodificar as reações emocionais em função do contexto em que emergem; 2) regulação das emoções, que se reporta à capacidade de modular a intensidade ou duração dos estados emocionais; 3) expressão das emoções, que diz respeito à capacidade de expressar emoções adequadas face ao contexto (Denham, 2007).

A competência emocional é um aspeto estruturante no ajustamento socioemocional. As experiências de socialização que promovem a curiosidade, a autoconfiança, e o envolvimento da criança em relações recíprocas satisfatórias estão associadas a uma boa competência emocional e, por conseguinte, a uma boa autoestima e sociabilidade (Barblett & Maloney, 2010). Por oposição, as experiências negativas, como as interações familiares pautadas pela hostilidade, punição e crítica exacerbadas, inibem o desenvolvimento da competência emocional, potenciando a emergência de problemas de internalização e de externalização (e.g. Dadds et al., 1992; Denham et al., 2000), e a estruturação de quadros psicopatológicos (Denham, Zahn-Waxler, Cummings, & Iannotti, 1991; Rubin & Clark, 1983; Sroufe, Schork, Motti, Lawroski, & LaFreniere, 1984; Zahn-Waxler, Iannotti, Cummings, & Denham, 1990). A investigação mostra que o desenvolvimento da competência emocional da criança afeta a sua saúde, bem-estar e competência social, ao longo da trajetória desenvolvimental (Denham, 2006; Mental Health Taskforce, 2004).

A competência emocional e a competência social estão estreitamente ligadas (Campos & Barrett, 1984; Denham, 1998; Parke, 1994; Saarni, 1999). As interações e relações sociais são definidas e guiadas pelas transações emocionais que as pautam (Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001), estreitando-se a relação entre o emocional e o social ao longo da trajetória desenvolvimental. A competência emocional ancora o desenvolvimento da competência social e vice-versa, fazendo, por isso, sentido falar de um constructo único, a ‘competência afetiva e social’ (Denham, 2007). As crianças mais competentes emocionalmente, isto é, as crianças mais hábeis na descodificação das reações emocionais, na expressão emocional e na regulação emocional, respondem mais positivamente no contexto das interações sociais, verbalizam mais adequadamente as suas emoções e mostram mais empatia e preocupação com os outros (Machado et al., 2008). A competência emocional facilita, por conseguinte, as interações sociais, contribuindo para a aceitação pelos pares e para a gestão mais eficaz de conflitos interpessoais (Miller et al., 2006).

A competência emocional está, também, associada ao desenvolvimento cognitivo, nomeadamente à prontidão, adaptação e desempenho escolar, dado o seu importante contributo

para a competência social e para a autorregulação (Denham, 2007). As crianças mais competentes emocionalmente adaptam-se melhor ao contexto escolar, têm melhor desempenho acadêmico e melhor relacionamento com os pares (Birch, Ladd, & Blecher-Sass, 1997; Ladd, Birch, & Buhs, 1999).

Atendendo à centralidade da competência emocional no desenvolvimento normativo, afigura-se crucial analisar a forma como esta competência se estrutura nas trajetórias atípicas do desenvolvimento, nomeadamente nas situações de mau-trato. Todavia, antes de analisar os resultados da investigação neste domínio, é crucial definir o conceito de mau trato. De acordo com o Sistema Modificado de Classificação do Mau trato (English & the LONGSCAN Investigators, 1997), existem sete tipos de mau trato: 1) abuso físico, 2) abuso sexual, 3) negligência física, associada à falha na prestação de cuidados, 4) negligência física, associada a ausência de supervisão, 5) mau-trato emocional, 6) mau trato moral-legal e mau-trato educacional; 7) consumo de drogas/álcool, por parte dos cuidadores. Cada um dos tipos de abuso abrange um conjunto de subtipos de mau trato.

O abuso físico refere-se às situações em que o adulto inflige, intencionalmente, sofrimento físico à criança. Inclui os seguintes subtipos: i) bater/pontapear a cara, a cabeça e o pescoço, ii) bater/pontapear o tronco (do pescoço para baixo, com exceção das nádegas), iii) bater/pontapear as nádegas, iv) bater/pontapear os membros/extremidades, v) agarrar violentamente a criança (empurrando, abanando, atirando ao chão, puxando ou arrastando), vi) asfixiar/sufocar (tapar a boca e o nariz da criança com a mão, com uma almofada, impedir a criança de respirar), vii) queimar/escaldar, abanar e não classificável (e.g., a criança apresenta arranhões no corpo todo).

O abuso sexual reporta-se ao contacto, ou tentativa de contacto sexual, do cuidador ou adulto responsável pela criança, com vista à obtenção de gratificação sexual ou financeira.

A negligência física associada à falha na prestação de cuidados diz respeito à não satisfação das necessidades físicas básicas da criança, no que respeita à: i) alimentação, ii) vestuário, iii) habitação, iv) cuidados médicos gerais, bem como de saúde oral e mental, v) higiene.

A negligência física associada à falta de supervisão reporta-se às situações em que o cuidador ou adulto responsável não toma as precauções necessárias para acautelar a segurança da criança dentro e fora de casa, descuidando as suas necessidades emocionais e desenvolvimentais específicas. Abrange três subtipos: i) falta de supervisão, ii) ambiente perigoso, iii) incapacidade em assegurar a mobilização de um cuidador substituto, quando necessário.

O mau trato emocional diz respeito à não satisfação persistente e extrema das necessidades emocionais básicas da criança, a saber: i) proteção psicológica e segurança (i.e., ambiente familiar sem hostilidade ou violência; existência de figuras de vinculação estáveis e disponíveis), ii) aceitação e promoção da autoestima, iii) autonomia adequada à faixa etária da criança. Embora este tipo de mau trato seja transversal aos restantes tipos, os autores definiram-no enquanto categoria autónoma, para preservar a integridade concetual do sistema de classificação.

O mau trato legal-moral e o mau-trato educacional, que estão integrados numa categoria única, dizem respeito à incapacidade do cuidador, ou de outro adulto responsável pela criança, de ajudá-la a integrar as expectativas da sociedade, o que inclui assegurar o seu acesso à educação e proporcionar a estimulação adequada para o seu desenvolvimento. Refere-se, também, às situações em que o cuidador expõe ou envolve a criança numa atividade ilegal, ou noutras atividades que promovam a delinquência ou o comportamento antissocial. Pode, além disso, reportar-se às situações em que o cuidador impede a criança de frequentar a escola.

Finalmente, o consumo de drogas/álcool pelos cuidadores refere-se aos potenciais efeitos negativos que este consumo pode ter no bem-estar da criança, na qualidade dos cuidados que lhe são prestados e na sua segurança.

O impacto da experiência de mau trato no desenvolvimento da competência emocional tende a ser durável e nocivo, condicionando a trajetória desenvolvimental da criança. O efeito do mau trato no desenvolvimento emocional começou a ser alvo de estudo apenas na década de 1970 (Aber & Cicchetti, 1984). Desde então, inúmeros estudos debruçaram-se sobre os efeitos do mau trato na competência emocional da criança, enfatizando as dificuldades das crianças maltratadas ao nível da conhecimento, regulação e expressão emocional. Com efeito, a experiência de mau trato potencia a estruturação de trajetórias específicas de desenvolvimento emocional (Ayoub et al., 2006; Beeghly & Cicchetti, 1994; Gaensbauer, 1982; Maughan & Cicchetti, 2002; Shipman, Zeman, Penza, & Champion, 2000), que são dissonantes face aos padrões do desenvolvimento normativo.

O mau trato tem um efeito nocivo no desenvolvimento do conhecimento emocional, tendendo as crianças maltratadas a interpretar de forma distorcida os estímulos emocionais, o que as leva a perceber, com maior frequência, as reações do outro como respostas agressivas, quando comparadas com as crianças não maltratadas (Pollak, Cicchetti, & Klorman, 1998; Weiss, Dodge, Bates, & Pettit, 1992). A sua reatividade parece ser condicionada por este viés na leitura dos estímulos emocionais (Camras, Sachs-Alter, & Ribordy, 1986; Cicchetti & Curtis, 2005; Erickson et al., 1989; Pollak et al., 1997; Pollak, Cicchetti, Hornung, & Reed, 2000; Pollak et al., 2001).

No que respeita ao efeito do mau-trato na regulação emocional, os pais modelam a percepção da criança sobre o ambiente, as suas reações emocionais e a forma como interpretam os eventos elicitadores de emoções (Maughan & Cicchetti, 2002). As interações familiares têm, por este motivo, um papel determinante no desenvolvimento da regulação emocional. A investigação mostra que os diferentes tipos de mau-trato, como a negligência, o abuso físico, o abuso sexual e o abuso emocional, estão associados negativamente à regulação emocional (Kim & Cicchetti, 2010), tendendo as crianças maltratadas a ter mais dificuldade na regulação das emoções do que as não maltratadas (Maughan & Cicchetti, 2002).

A especificidade do desenvolvimento emocional das crianças maltratadas é, também, notória na expressividade emocional, nomeadamente no desenvolvimento e expressão das emoções primárias. Por exemplo, as crianças maltratadas expressam as emoções negativas, antes das crianças sem experiência de mau trato (Ayoub, Raya, & Fischer, 1993). O mau trato está, também, associado à expressão das emoções autoconscientes e à propensão para as experienciar, nomeadamente à vergonha, ao orgulho e à empatia (Alessandri & Lewis, 1996; Hoglund & Nicholas, 1995; Mills, 2003; Straker & Jacobson, 1981). No caso de uma outra emoção autoconsciente, a culpa, a sua associação com o mau trato não é linear (Hoglund & Nicholas, 1995), como será discutido mais à frente.

Além do efeito na competência emocional, a experiência de mau trato tem impacto na capacidade da criança mobilizar recursos para resolver situações problemáticas que impliquem emoções conflitantes, tendo as crianças maltratadas mais dificuldade em gerir a emocionalidade associada aos conflitos sociomoraes (Macfie et al., 1999; Toth, Cicchetti, Macfie, Rogosch, & Maughan, 2000). Estas dificuldades são, porventura, explicadas pela dificuldade destas crianças em: 1) identificar as causas e as consequências das reações emocionais, 2) descodificar as emoções desencadeadas em situações de ambivalência, 3) interpretar conflitos associados à dissonância entre as características da situação e da emoção expressa, 4) mobilizar a informação, ou conhecimento experiencial prévio, que detêm sobre as reações emocionais, 5) compreender as regras sociais que norteiam a expressividade emocional e levam à sua ambivalência (Denham & Couchoud, 1990; Gnepp, 1989).

Devido ao seu efeito decisivo no desenvolvimento da competência emocional, a experiência de mau trato tem um inevitável impacto no ajustamento socioemocional da criança. Relativamente ao ajustamento social, as crianças e os pré-adolescentes vítimas de mau trato físico expressam menos afeto positivo na interação com os amigos e têm mais conflitos com os pares (Parker & Herrera, 1996), sendo percecionados como mais agressivos e menos cooperantes (Salzinger, Feldman, Hammer, & Rosario, 1993). Acresce que as crianças maltratadas são menos aceites pelos pares, tendem a ser verbal e fisicamente mais agressivas,

isolam-se mais e apresentam menos comportamentos pró-sociais do que as crianças não maltratadas (Anthonysamy & Zimmer-Gembeck, 2007; Negriff, Ji, & Peckins, 2011). Tendem, também, a ser mais negativas e menos pró-ativas na interação com os pares (Howe & Parke, 2001). A cronicidade e a severidade do mau trato estão associadas a mais dificuldades na relação com os pares, estando o abuso físico associado a uma menor qualidade das relações de amizade (Bolger, Patterson, & Kupersmidt, 1998).

No que respeita à associação entre competência emocional e a psicopatologia, as crianças maltratadas apresentam um maior risco de desenvolver problemas de externalização e de internalização (Kaufman, 1991; Knutson, DeGarmo, & Reid, 2004; Shields, Ryan, & Cicchetti, 2001). A literatura mostra que estas crianças estão mais vulneráveis face ao desenvolvimento de psicopatologias (Alink, Cicchetti, Kim, & Rogosch, 2009), como perturbação de stress pós-traumático, depressão, ansiedade, perturbação reativa da vinculação, perturbação de hiperatividade com défice de atenção, ideação e comportamento suicidas, comportamento agressivo auto e heterodirigido, comportamentos sexuais desadequados, consumo de estupefacientes e de álcool, problemas de comportamento e delinquência (Negriff, Ji, & Peckins, 2011; Perepletchikova & Kaufman, 2010; Salzinger, Rosario, & Feldman, 2007; Teicher, 2000; Teisl & Cicchetti, 2008; Toth et al., 1992). No caso do mau-trato sexual, as crianças que foram vítimas deste tipo de abuso tendem a adotar comportamentos sexuais de risco e atitudes desadaptativas face à sexualidade na idade adulta (Senn, Carey, Venable, Coury-Doniger, & Urban, 2006). As dificuldades das crianças vítimas de abuso sexual no relacionamento interpessoal são transversais à sua trajetória desenvolvimental, comprometendo a construção de relações íntimas na idade adulta, nomeadamente de relações românticas (Negriff et al., 2008).

Apesar da abundância de estudos sobre o impacto do mau trato no ajustamento socioemocional da criança, a investigação sobre o papel da competência emocional na relação do mau trato com este ajustamento é ainda escassa, sendo poucos os modelos explicativos das variações individuais (Alink et al., 2009; Bennett et al., 2005). A insuficiente exploração do efeito da competência emocional na relação do mau-trato com o ajustamento socioemocional constitui uma clara lacuna na investigação. O estudo de Alink et al. (2009) procurou contribuir para suprir esta lacuna, mostrando que o efeito do mau trato nos problemas de internalização e de externalização é mediado pelas competências de regulação emocional, nas crianças maltratadas com padrão de vinculação inseguro. Com vista a aprofundar a compreensão sobre o papel da competência emocional na relação entre o mau trato e o ajustamento socioemocional, o presente estudo visa analisar as especificidades do desenvolvimento emocional das crianças vítimas de mau trato, com especial ênfase no conhecimento da experiência fenomenológica das

emoções autoconscientes e na expressividade emocional. De notar que, por experiência fenomenológica das emoções, se entende a experiência emocional subjetiva, isto é, a forma como o sujeito significa a situação elicitadora de uma dada emoção e a sua ressonância emocional face à mesma.

Este capítulo encontra-se estruturado em cinco partes, de acordo com os constructos que foram objeto de estudo neste projeto: emoções autoconscientes, expressividade emocional, conhecimento emocional, resolução de conflitos emocionais e narrativas enquanto veículo de acesso à competência emocional. Assim, na primeira parte, serão definidas as emoções autoconscientes e analisado o seu desenvolvimento, com base no Modelo de Desenvolvimento Emocional e no Modelo Estrutural das Emoções Autoconscientes, propostos por Lewis (1992, 2000). Será, posteriormente, apresentada a discussão teórica em torno da definição e desenvolvimento das emoções autoconscientes, com especial ênfase na dicotomia vergonha *versus* culpa. Por fim, será analisado o impacto do mau trato no desenvolvimento destas emoções. Na segunda parte, será definido o conceito de expressividade emocional, exploradas as suas funções adaptativas, bem como analisado o efeito do mau trato no seu desenvolvimento. Na terceira parte, será definido o conceito de conhecimento emocional, analisadas as fases do seu desenvolvimento, o seu impacto no ajustamento socioemocional e a influência que a experiência de mau trato exerce no seu desenvolvimento. A quarta parte incidirá sobre o conceito de resolução de conflitos emocionais e a sua relação com o mau trato. Na última parte, serão analisadas as potencialidades da narrativa enquanto veículo privilegiado de acesso ao mundo representacional e emocional da criança, refletindo-se, depois, sobre os benefícios decorrentes da utilização de instrumentos baseados em inícios de histórias para eliciar as narrativas das crianças. Finalmente, discutir-se-á a relevância da utilização das técnicas narrativas para avaliar a competência emocional de crianças vítimas de mau trato. Com base no enquadramento concetual proposto, serão apresentados os objetivos e predições que nortearam a operacionalização deste projeto.

### **1. As emoções autoconscientes: entre o *self* e a emoção**

A centralidade da emoção e do *self* na vida social é axiomática na literatura em Psicologia (Tracy & Robins, 2007). Todavia, a conexão entre a emoção e o *self* tem sido menos discutida, embora o *self* seja moldado por um constante e mutável fluxo de emoções e as emoções autoconscientes não possam existir sem as perceções e as avaliações do *self* (Brown & Marshall, 2001).

Segundo Tracy e Robins (2007), esta desconexão entre o *self* e a emoção está relacionada com divergências teóricas. Por um lado, a investigação no domínio das emoções

escora-se, preponderantemente, num modelo biológico do afeto, contribuindo para ampliar o conhecimento sobre os aspetos neurológicos e as funções adaptativas associadas às emoções e levando alguns investigadores a negligenciar as emoções mais complexas, como a vergonha, a culpa e orgulho, mais estreitamente ligadas a processos autoavaliativos. Por outro lado, a literatura no domínio do *self* tem privilegiado os processos cognitivos, em detrimento dos processos afetivos. Quando a investigação sobre os processos do *self* emergiu, entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980, a perspetiva cognitiva começava a afirmar-se como paradigma dominante, destronando o paradigma do comportamentalismo (Robins, Gosling, & Craik, 1999; Tracy, Robins, & Gosling, 2003). Esta abordagem cognitiva, e mais especificamente a abordagem do processamento da informação, permitiu perceber o funcionamento do *self*, mas secundarizou o papel das emoções.

A investigação no domínio do *self* analisou a emoção, com base em dimensões gerais (e.g., afeto positivo *versus* afeto negativo), enquanto a investigação no domínio das emoções se centrou em emoções específicas, como a zanga, o medo e a alegria (Ekman, 2003). O desfazamento entre estas duas linhas concetuais resultou numa lacuna na leitura dos processos emocionais que se situam no interface entre o *self* e a emoção, notória nalguns estudos sobre as emoções autoconscientes (Tracy & Robins, 2007).

Assim, e apesar da sua centralidade no funcionamento psicológico, as emoções autoconscientes têm sido secundarizadas na literatura, em favor das emoções primárias. Para o reduzido número de estudos neste domínio, contribuem, ainda, segundo Tracy e Robins (2004a), quatro motivos teóricos e metodológicos. O primeiro motivo está associado ao facto de, ao contrário das emoções primárias, as emoções autoconscientes não serem identificáveis através de expressões faciais específicas e universalmente reconhecíveis, mas implicarem a análise dos autorrelatos da experiência interna. O segundo prende-se com o facto de, nas classificações linguísticas hierárquicas, as emoções autoconscientes aparecem subordinadas às emoções básicas (i.e., a vergonha aparece subordinada à tristeza e o orgulho à alegria). O terceiro diz respeito à secundarização das emoções autoconscientes, em favor das dimensões mais amplas do afeto positivo e negativo. O quarto motivo está ligado à dificuldade em elicitar as emoções autoconscientes numa situação experimental controlada e em avaliar a experiência emocional a elas adstrita.

Os primeiros estudos sobre as emoções autoconscientes surgiram apenas entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990 (e.g., Alessandri & Lewis, 1993; Heckausen, 1988; Lewis, Sullivan, Stranger, & Weiss, 1989, 1992) e incidiram sobre a vergonha e o orgulho (cf. Alessandri & Lewis, 1993; Lewis, Alessandri, & Sullivan, 1992). Nas últimas três décadas, assistiu-se a uma expansão da investigação neste domínio (e.g., Apavaloaie, Page, & Marks,

2014; Bennett, Sullivan, & Lewis, 2005; Ferguson, Stegge, Miller, & Olsen, 1999; Niedenthal, Tangney, & Gavanski, 1994; Olthof, 2012; Stuewig & McCloskey, 2005).

Todavia, e corroborando a posição de Tracy e Robins (2004a), apesar de a investigação sobre as emoções autoconscientes ser um campo de pesquisa em franca expansão, é ainda lacunar. Procedimentos metodológicos, como situações experimentais, questionários, listas de adjetivos e cenários, como o Test of Self-Conscious Affect (Tangney, Wagner, & Gramzow, 1989), frequentemente, mobilizados para avaliar estas emoções, proporcionam apenas uma análise superficial da experiência fenomenológica que lhes subjaz. Além disso, a investigação tem negligenciado o estudo das emoções autoconscientes com base em técnicas narrativas, o que dificulta a compreensão da sua experiência fenomenológica, isto é, a forma como o sujeito constrói, significa e se posiciona face às situações geradoras das emoções autoconscientes. Uma vez que os estudos existentes não permitem apreender a complexidade da construção subjetiva destas experiências emocionais, este projeto de investigação visa analisar, de forma mais pormenorizada, as suas especificidades.

### **1.1. As emoções autoconscientes segundo H. B. Lewis**

O trabalho de Helen Block Lewis (1971) foi pioneiro na distinção entre a experiência fenomenológica da vergonha e da culpa, sendo basilar para os estudos empíricos e teóricos subsequentes sobre as emoções autoconscientes. A dicotomia *self versus* comportamento como diferenciadora da vergonha e da culpa é um dos eixos estruturantes do Modelo Estrutural das Emoções Autoconscientes, que será apresentado a seguir. Embora, do ponto de vista epistemológico, a presente investigação se distancie da leitura proposta pela autora, o seu contributo para a compreensão das experiências fenomenológicas de vergonha e da culpa, é inquestionável.

Com base na sua experiência como psicoterapeuta e na sua investigação sobre a vergonha e a culpa, Lewis (1971) analisa a experiência fenomenológica destas emoções. A vergonha envolve uma avaliação negativa do *self*, enquanto a culpa implica uma avaliação negativa de um comportamento específico. Embora esta distinção possa parecer subtil, a ênfase no *self* ou no comportamento está associada a experiências emocionais, padrões motivacionais e comportamentos distintos.

Segundo Lewis (1971), a assunção heurística em que assenta esta distinção é a de que a vergonha e a culpa são estados do superego, que resultam da agressão internalizada, mas diferem na sua fenomenologia. A elicitação da vergonha e da culpa depende da natureza do estímulo elicitor, bem como da personalidade do sujeito. O estímulo relevante para a evocação destas duas emoções é a identificação com as figuras parentais. Quando o ego-ideal,

ou a figura de identificação positiva, é elicitada, a experiência de vergonha face ao insucesso é despoletada. Quando a figura de identificação negativa ou castradora é evocada, é gerada a experiência da culpa face à transgressão.

Na vergonha, o estímulo proximal é a ‘deficiência’ do *self*, que é percecionado como incapaz, enquanto, na culpa, o estímulo proximal é a ação do *self*, que é percecionado como competente para corrigir o comportamento. Devido a esta diferença nos estímulos proximais subjacentes, a vergonha tende a ser difusa e não específica, centrando-se no *self*, enquanto a culpa tende a ser específica, estando associada a eventos reais em torno dos quais a ideiação de culpa emerge. O facto de a vergonha se centrar no *self* leva a que o sentido de identidade seja perturbado. Por seu turno, a culpa não afeta diretamente o sentido de identidade, sendo o seu efeito no funcionamento da identidade mais ténue.

Em síntese, para Lewis (1971), a vergonha e a culpa são emoções negativas e, como tal, podem causar sofrimento. A vergonha é geradora de um maior sofrimento, por se centrar no *self*. Esta emoção está ligada à perceção de ser “pequeno”, de não ter valor e de ser incapaz de reverter o comportamento. A experiência de vergonha está associada à perceção de exposição pública, embora não implique a presença de uma audiência real, mas apenas a evocação mental de como o *self* aparece perante os outros. Na vergonha, o *self* é, simultaneamente, objeto e agente de observação e desaprovação. Por sua vez, a culpa é, usualmente, uma experiência menos dolorosa, porque o objeto de condenação é o comportamento específico, e não o *self* de forma holística. Em lugar da necessidade de defender a identidade exposta, como acontece na vergonha, na culpa, o sujeito centra-se no comportamento e nas suas consequências. Este enfoque conduz, habitualmente, à experiência de tensão, remorso e arrependimento face ao ‘mau comportamento’.

## **1.2. As emoções autoconscientes: da autoconsciência à autoavaliação**

O Modelo Estrutural das Emoções Autoconscientes, desenvolvido por Michael Lewis (1992), oferece uma grelha de leitura privilegiada da experiência fenomenológica que enforma as emoções autoconscientes, bem como da interação que entre elas se tece. Acresce que este modelo permite desconstruir a ausência de ligação entre o *self* e a emoção, até então, dominante na literatura (Tracy & Robins, 2004a).

Com vista a clarificar o papel da *autoconsciência* na emergência destas emoções ao longo da trajetória desenvolvimental, será analisado, num primeiro momento, o modelo de desenvolvimento emocional proposto por Lewis (1992). A seguir, será apresentado o Modelo Estrutural das Emoções Autoconscientes. Finalmente, será analisada a empatia, que, embora

não integre este modelo, é uma emoção autoconsciente com importantes implicações para o comportamento sociomoral.

### **1.2.1. Modelo de desenvolvimento emocional de M. Lewis**

O modelo de desenvolvimento emocional proposto por Lewis assenta no pressuposto de que a resposta emocional decorre da cognição (Lewis, 1992, 2000a). De acordo com este modelo, as emoções básicas ou primárias emergem logo após o nascimento e praticamente não implicam a cognição. Todavia, segundo o autor, não é possível afirmar, perentoriamente, que as emoções primárias não requerem a cognição, dado que a descodificação que o bebé faz dos estímulos que as elicitam requer a mobilização de mecanismos perceptivos, que são eminentemente cognitivos.

As emoções primárias inscrevem-se em duas categorias: emoções positivas (alegria/felicidade, surpresa) e emoções negativas (medo, nojo, zanga, tristeza). O nojo emerge da tristeza e aparece entre os dois e os quatro meses. Entre os quatro e os seis meses, surge a zanga associada à frustração. O medo surge mais tarde, por volta dos oito meses. De modo análogo, a surpresa surge numa fase precoce da trajetória desenvolvimental, emergindo do eixo interesse/alegria. A partir dos oito meses, a diferenciação entre estas emoções é já evidente, na expressão emocional do bebé.

A socialização e a maturação cognitiva potenciam o desenvolvimento da autoconsciência objetiva, isto é, a capacidade de objetivar o *self*. Ao longo do segundo ano de vida, a emergência das metacognições (i.e., memória das memórias, conhecimento do conhecimento, sentimentos sobre os sentimentos) permite o desenvolvimento da autoconsciência. A autoconsciência favorece o surgimento das emoções que resultam da exposição social do *self*, sendo, por isso, designadas por Lewis como emoções expostas ou autoconscientes. A diferença entre as emoções primárias e autoconscientes reside, assim, no facto de as últimas implicarem, de forma estreita, a cognição, nomeadamente a ideia do 'Eu', ou autoconsciência, que emerge entre os 15 e os 18 meses (Lewis, 2003).

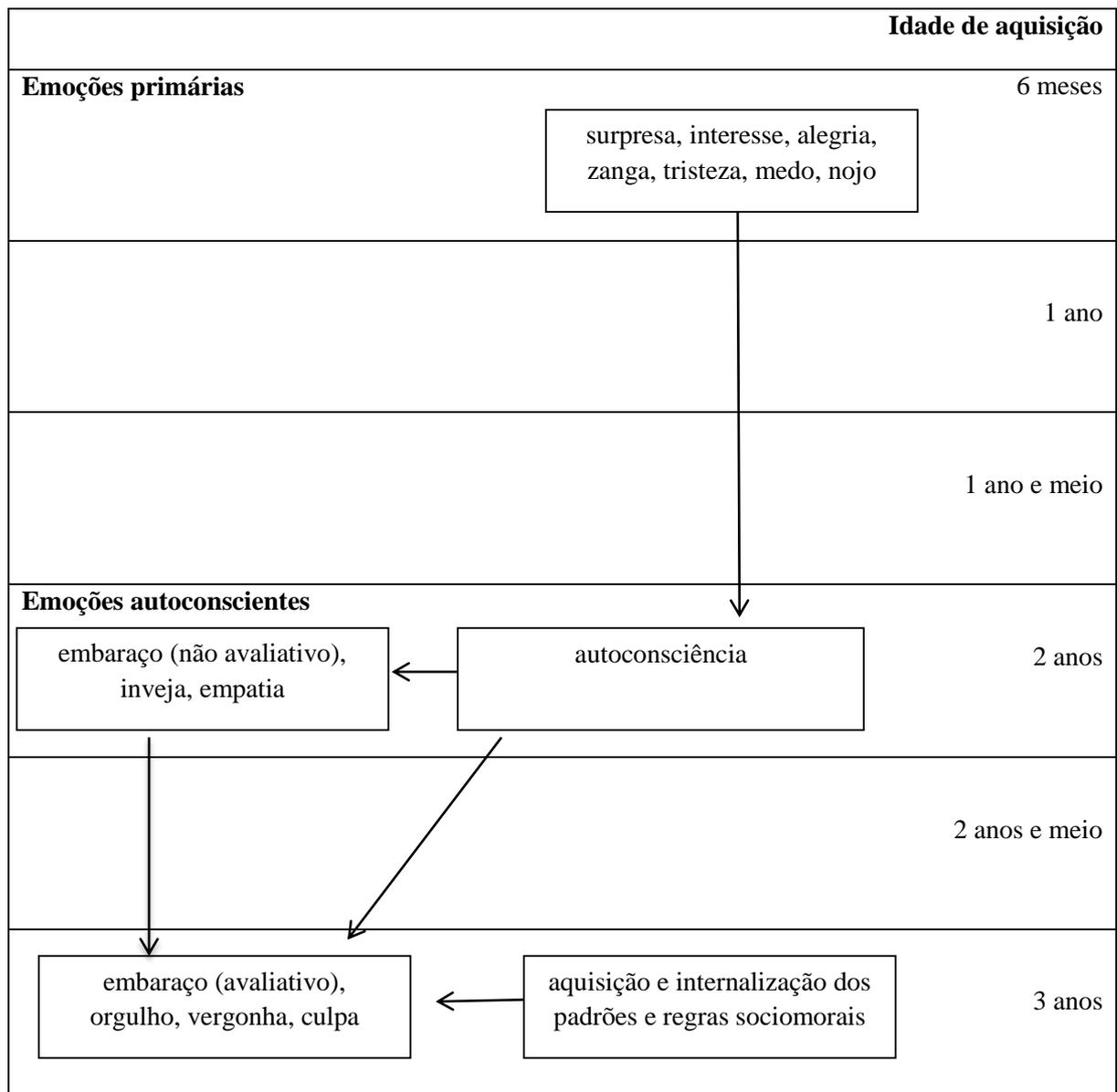
Na figura 1.1., é apresentada uma representação esquemática do modelo de desenvolvimento emocional proposto por Lewis (2007).

As primeiras emoções autoconscientes a emergir na trajetória desenvolvimental são o embaraço (não avaliativo), a inveja e a empatia. Existem dois tipos de embaraço: o embaraço não avaliativo, porque não envolve uma avaliação do sujeito, o embaraço avaliativo, cuja emergência depende da avaliação e objetivação do *self*. O primeiro surge ao longo do segundo ano de vida, começando o segundo a ser expresso apenas a partir dos três anos, dada a complexidade dos processos cognitivos que lhe estão subjacentes. Este segundo tipo de

embaraço está associado à objetivação e diferenciação do *self* enquanto entidade autônoma, tendo a ligação entre a autoobjetivação e esta emoção uma função evolutiva, porque tem uma função protetora face a esta competência emergente. Com efeito, a atenção permanente ao *self* pode ter um efeito nocivo no comportamento do sujeito, comportando o risco de o encerrar num ciclo de cognições e de reações circulares, que, ao esgotar os seus recursos cognitivos e emocionais, é inibitória da ação, podendo tornar-se disruptiva. O embaraço, que é uma reação emocional intensa e ligeiramente aversiva, que permite ao sujeito interromper este ciclo, descentrando-o do *self*. De acordo com Lewis (1992), a emergência do embaraço acompanha o desenvolvimento da objetivação, tendo como objetivo tornar a autoconsciência algo aversiva e libertar o sujeito desta reação circular.

No que respeita à inveja, ou desejo de ter o que o outro tem, a investigação é ainda incipiente. Segundo Lewis (2000a), a inveja surge por volta dos dois anos e tem correlatos comportamentais específicos (e.g., pegar num objeto que não lhe pertence). Antes dos dois anos, a criança pega em brinquedos que não lhe pertencem de forma indiscriminada, isto é, como se pegasse noutro objeto qualquer. Porém, à medida que a autoconsciência se desenvolve, as crianças observam os brinquedos de outras crianças e, quando as últimas estão distraídas, tiram-lhos. A autoconsciência permite, pois, à criança compreender que determinados objetos são seus e que outros objetos pertencem a outras crianças.

A empatia não é apenas uma forma de conhecimento sobre o que o outro está a pensar ou a sentir, mas é também a capacidade de funcionar como um espelho emocional do outro (i.e., sentir o que o outro está a sentir). Implica, por este motivo, a autoconsciência e a capacidade de posicionar o *self* na interação com o outro (Lewis, 1992). Esta emoção será abordada a seguir, com maior detalhe, uma vez que constitui objeto de análise no presente estudo.



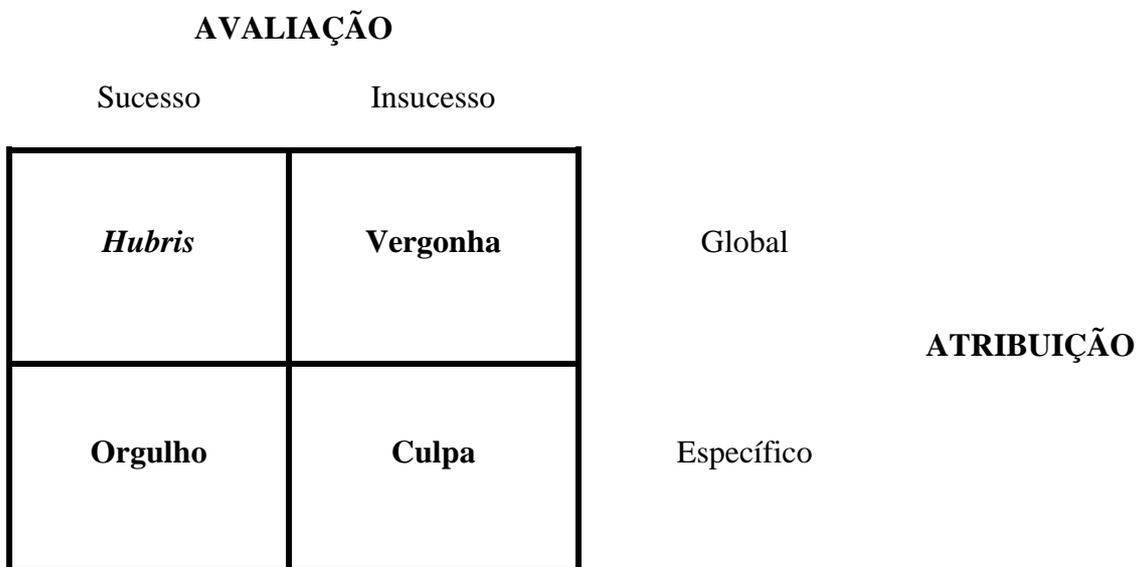
**Figura 1.1.:** Modelo de desenvolvimento emocional de M. Lewis (adaptado de Lewis, 2007)

Em síntese, a emergência do embaraço não avaliativo, da empatia e da inveja é potenciada pelo desenvolvimento da autoconsciência. Estas emoções autoconscientes não são avaliativas, mas representam as consequências emocionais da exposição social do *self*. As emoções autoconscientes avaliativas, isto é, o embaraço avaliativo, o orgulho, a vergonha e a culpa aparecem apenas no terceiro ano de vida (ver figura 1.1.).

### 1.2.2. O Modelo Estrutural das Emoções Autoconscientes

O Modelo Estrutural das Emoções Autoconscientes (1992) baseia-se no pressuposto de que o desenvolvimento das emoções autoconscientes avaliativas implica a transformação e integração de estruturas e funções cognitivas. As emoções autoconscientes escoram-se num conjunto de competências cognitivas, que surgem a partir do segundo ano de vida, a saber: i)

capacidade de representar as regras e os padrões sociomoraes; ii) autoconsciência e autoavaliação objetiva; iii) capacidade de refletir e fazer atribuições sobre os resultados do comportamento. Este modelo assenta, assim, em três eixos, que correspondem aos processos cognitivos que servem de estímulo às emoções autoconscientes: 1) padrões e regras; 2) avaliação; 3) atribuição (ver figura 1.2.).



**Figura 1.2.:** Modelo estrutural das emoções autoconscientes (adaptado de Lewis, 1992)

O primeiro eixo refere-se aos padrões e regras que orientam o comportamento do sujeito e são adquiridos e internalizados através do processo de aculturação. A integração do indivíduo nos diferentes grupos sociais depende da aprendizagem destes padrões, sendo a rutura com os mesmos sancionada. Os padrões e regras modelam, não só os comportamentos, como também os pensamentos e sentimentos. Por exemplo, ter determinados pensamentos, como matar, enganar ou roubar, pode ser percecionado pelo sujeito como uma violação dos padrões, mesmo que estes pensamentos não sejam concretizados. De modo análogo, o indivíduo sabe o que é esperado sentir em situações específicas. Por exemplo, num funeral, expressar satisfação ou alegria é incompatível com os padrões sociais. As ações socialmente prescritas e os padrões e regras que as enformam são internalizados em idades precoces, quando há uma grande plasticidade face à regulação externa do comportamento. A partir do primeiro ano de vida, a criança começa a aprender os padrões de ação adequados na sua cultura. Durante o segundo ano, começa a internalizar, quer os sentimentos, quer as formas e conteúdos de pensamentos, apropriados e inapropriados. De notar que os padrões e as regras são mutáveis e estão distribuídos diferencialmente pelos membros de uma cultura, dependendo do estatuto que o indivíduo nela ocupa.

O segundo eixo reporta-se à avaliação que o sujeito faz do seu comportamento, tendo como referência os padrões e regras sociomorais. Esta avaliação cumpre uma função importante na regulação do comportamento. A internalização dos padrões e regras sociomorais é condicionada pelas necessidades do sujeito e pela informação proveniente dos contextos de vida significativos. Os comportamentos são moldados e modificados por estes fatores internos e externos, que se inscrevem em níveis de complexidade distintos. Num nível mais simples, o comportamento pode ser regulado, com base em processos fisiológicos que organizam e estabilizam o bem-estar físico, mantendo a homeostase. Em níveis mais complexos, o sujeito internaliza padrões e regras, que são subjetivamente hierarquizados. A avaliação do comportamento em função destes padrões e regras pode despoletar emoções distintas. Por exemplo, a vergonha está associada à avaliação do comportamento como entrando em rutura com padrões e regras estruturantes para o *self*. Já a culpa está ligada à avaliação do comportamento como uma infração de padrões e regras respeitante a aspetos específicos do *self*, que não perturbam o sentido de identidade do sujeito. O carácter central ou periférico dos padrões e regras pode ser definido individualmente, ou decorrer do processo de socialização, alterando-se a sua importância para a definição do *self*, à medida que o indivíduo internaliza novos padrões e regras, num exercício de contínua reconfiguração. A forma como uma pessoa avalia o seu comportamento pode ser julgada por um observador externo e imparcial como sendo típica daquele tipo de situação, ou como traduzindo apenas a interpretação daquela pessoa. Esta interpretação pode ser consequência do estabelecimento de padrões demasiado exigentes (e.g., um aluno perfeccionista considera que ter 90% no teste de avaliação é um mau resultado), ou resultar da não compreensão e distorção da situação (e.g., um aluno que pensa saber responder à pergunta do teste, quando, de facto, não sabe.).

O terceiro eixo reporta-se à atribuição do comportamento ao *self* global ou a características ou comportamentos específicos do *self*, ou seja, face a um dado comportamento, o sujeito pode fazer atribuições globais ou específicas. As atribuições globais dizem respeito à propensão do indivíduo para se centrar no *self* total, isto é, para atribuir o seu comportamento ao *self* de forma holística. Este tipo de atribuições é enformado por crenças, como “Sou mau/bom, porque fiz isto”. Por sua vez, as atribuições específicas referem-se à tendência do sujeito para atribuir o comportamento a ações específicas do *self*, sendo a sua avaliação específica e não holística. Neste caso, não é o *self* total que fez algo errado ou certo, mau ou bom. São, antes, os comportamentos específicos que são avaliados e julgados (e.g., “O que fiz está errado. Não devo fazê-lo novamente.”).

Segundo Lewis (1992), a tendência para fazer atribuições globais ou específicas pode ser concebida como um estilo de personalidade, uma vez que tende a haver estabilidade na

forma como os sujeitos avaliam o seu comportamento e nas atribuições que fazem dos sucessos e insucessos. No entanto, há constrangimentos situacionais que estão associados a processos atribucionais específicos, suscetíveis de ser designados como situações prototípicas. Neste sentido, não é possível afirmar que haja sujeitos que façam sempre atribuições específicas e outros que façam sempre atribuições globais. Há, antes, situações que estão associadas a determinados processos atribucionais. A fim de ilustrar uma situação prototípica tendencialmente associada a atribuições globais, Lewis (1992) recorre ao exemplo de uma adolescente que acompanhou no âmbito psicoterapêutico. Esta adolescente, não sendo muito atraente, do ponto de vista físico, é brilhante, do ponto de vista intelectual. Todavia, é notória a sua dificuldade em separar o aspeto físico do *self* global, que o autor atribui ao facto de as características do corpo serem difíceis de divorciar da totalidade do *self*. Esta adolescente tende a atribuir os seus insucessos ao facto de ser pouco atraente, incorrendo numa desvalorização permanente do *self* global.

Considerando estes três eixos, é possível analisar a experiência fenomenológica associada às emoções autoconscientes. O modelo estrutural das emoções autoconscientes abrange quatro emoções: vergonha, culpa, *hubris* e orgulho. É simétrico, no que respeita à distinção das emoções autoconscientes positivas (*hubris* e orgulho) e negativas (vergonha e culpa). Assenta no pressuposto de que é o processo cognitivo-avaliativo que potencia a experiência destas emoções. A vergonha é uma consequência da avaliação do comportamento como insucesso, à semelhança do que acontece com a culpa. Contudo, enquanto na vergonha a avaliação se centra no *self* total, a culpa resulta de uma avaliação centrada numa ação, ou aspeto específico do *self*. O mesmo acontece com a avaliação do comportamento como sucesso. Quando o sujeito faz uma atribuição global do sucesso, a experiência emocional resultante é a *hubris*. Se o sucesso é atribuído a uma ação específica do *self*, então, a emoção resultante é o orgulho. Dada a simetria entre as emoções autoconscientes positivas e negativas neste modelo, a vergonha tem como contraponto a *hubris*, enquanto a culpa tem como contraponto o orgulho (cf. figura 1.2.). A seguir, são definidas, mais pormenorizadamente, as quatro emoções autoconscientes que integram este modelo.

## **Vergonha**

A vergonha consiste na experiência emocional negativa, associada à perceção da infração dos padrões ou regras sociomoraes (Lewis, 1992, 2000b). Consiste num processo autoavaliativo que se centra no *self* global e se reflete na sua desvalorização (Lewis, 1971). Baseia-se na perceção de se ser fraco, “uma má pessoa” e/ou de humilhação social (e.g., Niedenthal et al., 1994), resultando da avaliação do *self* como sendo globalmente mau. O sujeito

fica imerso no desprezo e repugnância de um *self* imperfeito, o que o leva a adotar comportamentos desadaptativos (Tangney, 1991). Tem como correlato a defensividade e o isolamento social, associados ao desejo de escapar ou de se esconder do confronto público com a infração (Tangney et al., 2007). É uma emoção geradora de sofrimento que se reflete, usualmente, na disrupção do comportamento, na confusão de pensamento e na incapacidade de falar em situações de exposição pública (Lewis, 1992).

Uma vez que a vergonha implica um ‘ataque global’ ao *self* (Laing, 1960), é difícil dissipar esta emoção. Segundo Lewis (1971), a experiência de vergonha força o sujeito a gerir, simultaneamente, o desejo de desaparecer e o excesso de ativação autonómica, que amplia a percepção de estar publicamente exposto na sua vulnerabilidade. Com efeito, a vergonha gera, frequentemente, a ruborização, sudorese e a ausência de controlo sobre as funções fisiológicas. Reflete-se, também, em alterações na postura corporal, sendo frequente estar associada a cabeça inclinada, olhos fechados e corpo curvado sobre si mesmo, numa tentativa de evitar o confronto com uma audiência percebida pelo sujeito como ameaçadora.

Lewis (1992) compara a experiência emocional de vergonha com a experiência emocional de embaraço. O embaraço encontra-se estreitamente ligado à vergonha (Lewis, 1992), residindo a principal diferença entre estas duas emoções na intensidade. Enquanto a vergonha é uma emoção muito intensa e disruptiva, o embaraço é menos intenso e não envolve a disrupção do pensamento e da linguagem. Além disso, a experiência de embaraço tem, geralmente, uma menor duração. As pessoas que se sentem embaraçadas não têm vontade de se esconder ou desaparecer, como acontece na experiência de vergonha. A experiência de embaraço tem, antes, como correlato uma postura corporal ambivalente de aproximação e evitamento. Por exemplo, dirigir múltiplos olhares e fazer, depois, fugas com o olhar, acompanhado de sorrisos, são manifestações de embaraço. Por contraposição, quando o sujeito sente vergonha, há, sobretudo, uma reação de aversão, que não é acompanhada pela expressão de afeto positivo. Para distinguir estas duas emoções, de forma mais clara, é importante diferenciar os dois tipos de embaraço acima referidos: 1) o embaraço não avaliativo; 2) o embaraço avaliativo (ver figura 1.1.).

O embaraço não avaliativo assemelha-se mais à timidez do que à vergonha. Em determinadas situações que implicam a exposição pública, as pessoas sentem-se embaraçadas. Este tipo de embaraço não está relacionado com uma avaliação negativa, como no caso da vergonha. Um dos exemplos ilustrativos das diferenças entre estas duas experiências emocionais é a situação em que o sujeito é elogiado. Quando o sujeito é apresentado a um grupo de pessoas e são feitos comentários positivos sobre si, é usual a reação de embaraço. De modo análogo, quando as pessoas se apercebem de estar a ser observadas, fogem com o olhar e

ajustam o seu corpo. Ambas as situações são exemplificativas da experiência de embaraço autoconsciente. Este tipo de embaraço é elicitado pelo prazer de receber atenção, e não pela avaliação negativa do *self*. Uma vez que este prazer não resulta da avaliação do comportamento como insucesso, a experiência deste tipo de embaraço está, sobretudo, ligada à exposição do *self*, e não à avaliação do comportamento em função dos padrões e regras sociomorais. Está, neste sentido, associada à autoconsciência e, por conseguinte, à consciência da exposição pública do *self*.

Quanto ao embaraço avaliativo, este assemelha-se a uma vergonha menos intensa, e está associado não apenas à autoconsciência, como também à autoavaliação, isto é, à avaliação negativa do comportamento. A diferença entre a vergonha e este tipo de embaraço prende-se com a importância que os padrões e as regras sociomorais infringidos têm para o *self*. Com efeito, nem todas as transgressões vulnerabilizam o *self* do mesmo modo. Por exemplo, ser apanhado a infringir uma regra de trânsito, como estacionar numa zona assinalada com linha amarela, não vulnerabiliza o *self* no mesmo grau que cometer um furto num supermercado. O primeiro exemplo é ilustrativo de uma situação suscetível de gerar embaraço, enquanto o segundo ilustra uma situação passível de elicitar vergonha. Com efeito, se, no primeiro exemplo, o *self* fica protegido no seu âmago, no caso do roubo, o *self* global será, quase inevitavelmente, 'atingido'. Neste sentido, a vergonha encontra-se associada à violação de padrões e regras sociomorais que afetam o *self* global, enquanto o embaraço está ligado a situações em que o *self* global fica preservado. É, por isso, facilmente compreensível que, contrariamente à vergonha, o embaraço seja menos relevante no domínio da moralidade. A investigação mostra que, quando as pessoas se sentem embaraçadas, preocupam-se menos com o facto de estarem a infringir os padrões e as regras sociomorais do que quando se sentem envergonhadas ou culpadas (Tangney et al., 1996). Não obstante, o embaraço pode suportar ou induzir o esforço do sujeito para viver em consonância com os padrões morais (Tangney et al., 2007). Considerando o exemplo do sujeito que infringe uma regra de trânsito, estacionando numa zona assinalada com uma linha amarela, o embaraço gerado pelo facto de ter sido abordada e repreendida pela polícia pode levá-la a não voltar a infringir regras de trânsito.

## **Culpa**

A culpa diz respeito à experiência emocional negativa associada à perceção da infração de uma regra ou de um padrão sociomoral (Lewis, 1992, 2000b) e, por conseguinte, a sentimentos de preocupação, tensão, remorso e arrependimento (Niedenthal et al., 1994). Traduz a avaliação do comportamento como insucesso, à semelhança do que acontece na vergonha. Todavia, ao contrário desta, na culpa, o comportamento é atribuído a características

ou ações específicas do *self* (Lewis, 1992), o que potencia a mobilização de ações corretivas (Lewis, 1971) e protege o *self* no seu âmago. Esta emoção tem como correlato a reparação construtiva do comportamento (Tangney et al, 2007). Os dados da investigação suportam a assunção de que a culpa é uma emoção adaptativa, dado refletir-se em comportamentos, como confissões, pedidos de desculpa e tentativas de minorar as consequências negativas do comportamento (Aksan & Goldsmith, 2003; Ferguson, Stegge, Bloemers, & Deji, 1999). Neste sentido, quando a experiência de culpa surge em reação à percepção de, direta ou indiretamente, ter causado danos a outrem, pode resultar numa resposta empática que potencia a manutenção das redes de relações significativas do sujeito (Olthof, 2012). Além disso, a antecipação de culpa está negativamente associada ao comportamento de violação de regras em crianças de cinco e seis anos (Lake, Lane, & Harris, 1995) e positivamente correlacionada com o comportamento pró-social de crianças em idade pré-escolar e escolar (Chapman, Zahn-Waxler, Cooperman, & Ianotti, 1987). Assim, a antecipação da experiência emocional de culpa serve, simultaneamente, como inibidor do comportamento antissocial e como facilitador do comportamento pró-social (Olthof, 2012).

À semelhança da vergonha, a culpa funciona como sinal de interrupção, informando o indivíduo que o seu comportamento falhou ou entrou em rutura com os padrões e regras sociomoraes, levando-o a reconsiderar e a alterar esse comportamento. Todavia, ao contrário da vergonha, em que o enfoque incide sobre o *self* global, o sujeito centra-se nas ações e características específicas do *self*, suscetíveis de reparar o insucesso. Por conseguinte, a experiência emocional negativa associada a esta emoção decorre da percepção de insucesso, mas é direcionada para a causa do insucesso no objeto lesado. Uma vez que o processo atribucional recai sobre a ação do *self*, e não sobre a totalidade do *self*, a experiência emocional que dele decorre não é tão intensa como a da vergonha, não levando a ausência de ação. Assim, a culpa tem sempre associada uma ação corretiva, isto é, algo que o indivíduo pode fazer para reparar o insucesso. A correção do insucesso e a prevenção da sua repetição são as duas estratégias de reparação possíveis. Enquanto na vergonha o sujeito se encontra fechado sobre si mesmo, numa tentativa de se esconder e desaparecer, na culpa, o sujeito mobiliza-se, no intuito de reparar as suas ações. As diferenças nos comportamentos que acompanham a vergonha e a culpa facilitam a distinção entre estas duas emoções e a identificação de especificidades individuais no que concerne à expressão emocional. As ações corretivas associadas à culpa podem ser dirigidas ao *self* ou ao(s) outro(s). Contrariamente à vergonha, em que o *self* é, simultaneamente, sujeito e objeto, na culpa, há uma diferenciação do *self* enquanto sujeito e objeto. A culpa é, por este motivo, menos intensa e mais facilmente dissipável.

Enquanto a vergonha está positivamente correlacionada com atribuições internas, estáveis e incontrolláveis do insucesso, a culpa está positivamente correlacionada com atribuições internas, instáveis e controláveis do insucesso (Tangney et al., 2007). Enquanto a vergonha envolve uma autocondenação global, sendo o *self* responsabilizado pelo insucesso ou transgressão, a culpa implica uma condenação da ação desadequada, ou da incapacidade de agir, e não do *self* global (Niedenthal, Tangney, & Gavanski, 1994). Neste sentido, podemos sentir-nos envergonhados da ação geradora de culpa, mas não podemos sentir-nos culpados, por estarmos envergonhados, o que aponta para uma diferença de nível e de direção na experiência destas emoções.

Segundo Lewis (1992), a intensidade da culpa está ligada à facilidade ou acessibilidade da ação corretiva. Nas situações em que é fácil reparar as consequências negativas da infração ou do insucesso, a intensidade da culpa é menor, sendo esta emoção mais intensa, quando a acessibilidade da ação correctiva é reduzida. A culpa carece da intensidade negativa da vergonha, porque não é autodestrutiva e, como tal, está associada à motivação específica para a ação corretiva. Todavia, e por ser menos intensa, pode não induzir a motivação necessária para a mudança ou correção, podendo haver um reconhecimento da culpa, sem que haja obrigatoriamente uma reparação do comportamento.

### ***Hubris***

A *hubris* pode ser definida como um orgulho ou autoconfiança exagerados, decorrente da atribuição do sucesso ao *self* global, considerando os padrões e regras sociomoraes dominantes num dado grupo sociocultural. Em casos extremos, esta emoção está associada à percepção de grandiosidade e/ou ao narcisismo. Contrariamente à vergonha, a *hubris* é uma emoção positiva e compensadora, uma vez que o indivíduo se sente bem consigo mesmo (Lewis, 1992).

Em virtude da sua natureza global, a *hubris* tende a ser transiente, uma vez que a manutenção deste estado emocional só é possível se o sujeito alterar os padrões e as regras sociomoraes que internalizou e reavaliar o seu conceito de sucesso, em função destes novos padrões e regras (Tracy, 2010). Por exemplo, um empregado fabril que se percebe como a única pessoa competente no seu local de trabalho terá de alterar o seu conceito de competência, se o seu patrão empregar um colega que percebe como tendo uma competência superior à sua. A *hubris* é, assim, difícil de manter, porque não há ações específicas que gerem esta emoção. Uma vez que a experiência de *hubris* funciona como uma adição, tendendo as pessoas a procurá-la e a inventar situações que proporcionem a repetição desta experiência emocional,

a procura desta emoção pode ser acompanhada pela alteração dos padrões e regras sociomoraís e pela reavaliação do conceito de sucesso em função destas.

De um ponto de vista externo, as pessoas observam, amiúde, o sujeito que sente *hubris* com desdém ou como sendo arrogante (Tracy, 2010). Esta emoção é potencialmente maladaptativa, uma vez que está associada à distorção da leitura das situações sociais, com vista ao engrandecimento do *self* (Tangney et al., 2007). Segundo Lewis (1992), as pessoas que sentem, frequentemente, *hubris* tendem a apresentar dificuldades nas suas relações interpessoais, uma vez que esta emoção pode levar o sujeito a ser insolente e a interferir nas vontades, necessidades e desejos do outro, o que potencia a emergência de conflitos. Em síntese, o sujeito que sente *hubris* depara-se com três problemas: 1) a *hubris* é uma emoção transiente, mas funciona numa lógica aditiva (i.e., como um ‘vício’); 2) a *hubris* não está relacionada com a ação específica e, como tal, requer a mudança dos padrões que norteiam o estabelecimento de objetivos ou a reavaliação do conceito de sucesso; 3) a *hubris* interfere com as relações interpessoais, dada a insolência e a atitude de desdém que está, usualmente, adstrita a esta emoção.

## **Orgulho**

O orgulho é uma experiência emocional positiva associada à perceção de que o comportamento foi bem-sucedido, atendendo aos padrões, regras sociomoraís e objetivos definidos para uma determinada ação ou comportamento (Lewis, 1992). A experiência fenomenológica associada a esta emoção requer, não só a perceção de mestria, como também a assunção de responsabilidade pelo sucesso do seu comportamento (Tangney et al., 2007). Mascolo e Fischer (1995) definiram o orgulho como a emoção associada à perceção de ser responsável por um resultado socialmente valorizado, ou de ser uma pessoa socialmente valorizada. No orgulho, o prazer sentido é específico e está relacionado com um comportamento particular, contrariamente ao que acontece na *hubris*, havendo, tal como na culpa, uma diferenciação do *self* enquanto sujeito e objeto. O orgulho incrementa a autoconfiança e potencia a assunção de comportamentos consonantes com os padrões sociais de confiança ou mérito. Cumpre, deste modo, funções motivacionais importantes, ao recompensar e reforçar o compromisso do sujeito com estes padrões (Tangney et al., 2007).

Embora as emoções autoconscientes não tenham como correlato expressões não-verbais, diferenciadas e universalmente reconhecidas, estudos recentes sugerem que há uma expressão prototípica de orgulho, que inclui um pequeno sorriso, a postura expandida, a cabeça ligeiramente inclinada para trás, e as mãos nos quadris, ou levantadas acima da cabeça com os punhos fechados. A expressão de orgulho é semelhante em diferentes culturas, sendo esta

emoção reconhecida e diferenciada de outras emoções por crianças com idade inferior a quatro anos (Tracy, 2010). De acordo com a autora, a expressão de orgulho é elicitada, de forma espontânea, sempre que o sujeito experiencia sucesso (e.g., uma criança expressa orgulho, depois de ter sido bem sucedida na realização de uma tarefa; os atletas de diferentes culturas expressam orgulho face às vitórias em competições desportivas). Esta emoção parece, pois, cumprir uma função adaptativa, ao promover a inclusão do indivíduo no grupo e preservar o seu estatuto social.

Tracy (2010) analisou os efeitos do orgulho e da *hubris* na personalidade, bem como os antecedentes cognitivos e as funções adaptativas destas duas emoções. O orgulho está associado a traços de personalidade potencialmente adaptativos, como a extroversão, a amabilidade, a autoestima genuína, contrariamente à *hubris*, que está ligada a narcisismo, a agressividade e à propensão para a vergonha. A atribuição do sucesso a causas internas, instáveis (i.e., maleáveis), e controláveis tende a potenciar a experiência emocional de orgulho, enquanto a atribuição do sucesso a causas internas, estáveis (i.e., permanentes) e incontroláveis tende a potenciar a experiência emocional de *hubris*. De notar que a diferença não reside no estímulo que elícita estas emoções, mas antes nos processos atribucionais que lhes estão subjacentes. Assim, e embora o comportamento expressivo associado a estas duas emoções seja semelhante (e.g., o sorriso, postura expandida), o orgulho e a *hubris* têm funções adaptativas distintas. O orgulho potencia a conquista do prestígio, isto é, de um estatuto social mais elevado, que se alicerça no respeito pelo outro e no desejo de aprender com os indivíduos com estatuto social elevado. Por oposição, a *hubris* é motivada pela ambição de dominar o outro, através da conquista de um estatuto social elevado baseado na intimidação e no medo que este estatuto exerce sobre o outro (Tracy, Cheng, & Shariff, 2008).

A distinção entre o orgulho e a *hubris* surge com diferentes designações na literatura (Tangney, 1990; Tracy & Robins, 2004b), sendo frequente a distinção entre o orgulho centrado no *self* global, ou orgulho *alpha* (i.e., atribuição ao *self* global) e o orgulho centrado no comportamento, ou orgulho *beta* (i.e., perceção, atribuição a ações ou características específicas do *self*). A investigação sobre as diferenças individuais na propensão para estes dois tipos de orgulho é incipiente (Tangney et al., 2007), sendo escassas as medidas que discriminem estas duas emoções (e.g., Tangney et al., 1989). Porém, neste projeto de investigação, apenas o orgulho será objeto de análise.

A par da distinção entre o orgulho e a *hubris*, é importante diferenciar o orgulho de outras emoções autoconscientes, como o embaraço. De facto, quer o orgulho, quer o embaraço avaliativo, implicam a perceção de responsabilidade e controlo sobre o comportamento, embora o embaraço esteja menos dependente desta perceção do que o orgulho. Por exemplo, cair por

estar distraído pode causar mais embaraço do que cair por ser empurrado, apesar de o simples facto de ter atraído a atenção pública, neste último caso, possa ser suficiente para gerar embaraço. Embora a percepção de responsabilidade e uma audiência real ou imaginada sejam importantes, quer na experiência de embaraço, quer na de orgulho, o sentido de responsabilidade pessoal é crucial no orgulho, e não no embaraço, enquanto a audiência é determinante no embaraço, mas não no orgulho (Seidner, Stipek, & Feshback, 1988).

Seidner et al. (1988) analisaram as experiências de embaraço e orgulho de 41 adultos e 189 crianças de cinco, sete, nove e 11 anos, provenientes de diferentes etnias. Foi pedido aos participantes que evocassem eventos em que se sentiram orgulhosos, embaraçados, contentes e tristes. A análise de conteúdo das respostas referentes às experiências de embaraço e orgulho mostrou que a referência a eventos não contingentes e incontrolláveis diminuía com a idade. Acresce que o embaraço estava, preponderantemente, associado a resultados controláveis e contingentes. As respostas das crianças dos quatro grupos etários e dos adultos sugere que a presença de uma audiência real ou imaginada é importante, quer na experiência de embaraço, quer na de orgulho, ainda que sendo mais revelante no caso do embaraço. A presença de uma audiência e o reforço externo mostraram-se mais relevantes nos relatos de orgulho das crianças do que nos dos adultos. Os resultados desta investigação apontam para a existência de mudanças desenvolvimentais, no que respeita à avaliação das experiências emocionais, indicando que a referência à comparação social aumenta com a idade, a par do decréscimo da referência à percepção de mestria.

Assim, entre o embaraço e o orgulho, tecem-se inevitáveis continuidades, dado que ambos requerem a capacidade de objetivação do *self* e o seu posicionamento na interação com o outro. Porém, apenas o orgulho requer a autoavaliação do comportamento em função dos padrões e regras sociomoraes internalizados.

## **Empatia**

A par da vergonha, da culpa e do orgulho, o enfoque deste projeto recairá sobre a empatia, enquanto emoção autoconsciente com fortes implicações para o comportamento sociomoral (Tangney et al., 2007). De acordo com o modelo desenvolvimental de Lewis (1992, 2000a), a empatia é uma emoção, e não apenas uma forma de conhecimento sobre o que o outro está a pensar ou a sentir. É, também, o sentimento do sentimento do outro, o que implica a capacidade de o indivíduo se colocar na perspetiva do outro. O sujeito pode, por exemplo, imaginar a dor de cabeça de outra pessoa, pensando na forma como esta se sente. Pode ler a dor de cabeça desta pessoa e observar o seu comportamento. Contudo, não pode compreender a sua dor de cabeça se, por compreender, for entendido experienciá-la. Acresce que o sujeito pode

apenas experienciar a dor de cabeça do outro, pensando nas dores de cabeça que teve no passado. A empatia implica, assim, uma componente afetiva e cognitiva, porque requer conhecer e sentir a experiência emocional do outro.

Não há evidência empírica que suporte a presença dos aspetos cognitivos e afetivos subjacentes à expressão de empatia no recém-nascido ou em crianças muito pequenas. Segundo Lewis (1992), o choro dos recém-nascidos é um reflexo empático, e não uma resposta empática, porque não implica a autoconsciência. De modo análogo, uma criança que abraça a mãe e tenta confortá-la, quando esta se magoa no dedo, enquanto brinca com a criança, pode estar simplesmente a reproduzir um comportamento aprendido. Assim, de acordo com o autor, embora algumas respostas relacionadas com a empatia apareçam numa fase precoce da trajetória desenvolvimental, as dimensões afetiva e cognitiva que caracterizam a resposta empática só estarão organizadas a partir dos dois anos e meio.

A empatia abrange uma dimensão afetiva e cognitiva, traduzindo-se numa “resposta mais apropriada para a situação de outro do que para a do próprio” (Hoffman, 2000, p. 4). Segundo Feshback (1975), consiste numa resposta emocional partilhada entre um observador e um sujeito-estímulo, que implica: i) a capacidade de assumir a perspetiva do outro; ii) a competência para reconhecer e discriminar a experiência afetiva do outro; iii) a capacidade de experienciar um espectro amplo de emoções.

Segundo Eisenberg, Spinrad e Sadovsky (2005), a empatia é uma resposta afetiva que implica a compreensão do estado emocional do outro e é similar ao que a outra pessoa está a sentir, ou é esperado sentir, numa dada situação. A empatia implica a diferenciação *self*-outro, uma vez que o indivíduo está consciente de que a emoção, ou o contexto elicitor desta, estão associados à outra pessoa, e não a si próprio. Resulta da exposição direta do sujeito à emoção de outra pessoa, ou baseia-se na informação sobre a situação em que esta se encontra. Por exemplo, se virmos uma pessoa num funeral, podemos experienciar uma resposta empática, mesmo que não estejamos a expressar abertamente essa emoção. Neste caso, a resposta empática é gerada pelo conhecimento que o sujeito tem sobre o impacto emocional de uma determinada situação (e.g. experiência da morte de um familiar), ou pelo facto de se colocar mentalmente na situação do outro (e.g. imaginar como se sente um amigo que perdeu o pai). Desta forma, a resposta empática pode ser automática, ou basear-se no conhecimento que o sujeito detém sobre a situação e as emoções suscetíveis de ser geradas por ela.

A empatia está associada ao comportamento pró-social, entendido como o comportamento voluntário que visa beneficiar o outro (Eisenberg et al., 2005).

### **1.2.3. Aspectos conceituais e empíricos das emoções autoconscientes**

Ao longo desta secção, serão discutidos, com maior profundidade, alguns aspectos conceituais e empíricos das emoções autoconscientes, tendo como referência o Modelo Estrutural das Emoções Autoconscientes. Num primeiro momento, explorar-se-á a distinção entre as experiências *fenomenológicas* de vergonha e culpa. Num segundo momento, serão analisadas as emoções autoconscientes enquanto consequência ou antecipação da situação elicitadora destas emoções. Por fim, será analisado o desenvolvimento da experiência emocional de empatia e discutida a diferenciação entre os conceitos de empatia, simpatia e de *personal distress*.

#### **1.2.3.1. Vergonha versus culpa**

A vergonha e a culpa são emoções com valência negativa, que surgem em resposta à percepção do comportamento como um insucesso ou transgressão. Embora vários estudos sobre a fenomenologia destas duas emoções se centrem na diferença de intensidade (i.e., a vergonha é, geralmente, mais intensa e dolorosa do que a culpa) (e.g., Tangney, Miller, & Flicker, 1992), esta não é a única diferença entre ambas. Estas duas emoções diferem, também, nas dimensões afetivas, cognitivas e motivacionais que as enformam, nomeadamente no papel funcional do *self*. Na literatura, a vergonha e a culpa são, usualmente, diferenciadas, com base: 1) no tipo de evento elicitador; 2) na natureza da transgressão (pública *versus* privada); 3) na sua contribuição para o comportamento moral (Tangney et al., 2007). A par destes critérios, a literatura documenta o impacto diferencial destas emoções no ajustamento socioemocional.

A investigação mostra que o tipo de evento elicitador tem uma importância reduzida na distinção entre a vergonha e a culpa (Tangney et al., 2007). A análise das experiências de vergonha e culpa, relatadas por crianças e adultos, mostra que o espectro de situações elicitadoras destas duas emoções é amplo, sendo difícil identificar estímulos ou situações específicas que gerem linearmente vergonha ou culpa (e.g., Tracy & Robins, 2006). Com efeito, comportamentos como mentir, enganar, roubar, não conseguir ajudar outra pessoa, ou desobedecer aos pais são referidos, por alguns sujeitos, como estando relacionados com a experiência de vergonha e, por outros, como estando associados à culpa. No entanto, alguns investigadores preconizam que a vergonha é gerada por um espectro mais amplo de situações, incluindo fracassos ou transgressões morais e não morais (Smith, Webster, Parrott, & Eyre, 2002).

Quanto à natureza pública *versus* privada das transgressões, a vergonha é definida como uma emoção mais ‘pública’, por se encontrar associada à exposição pública e à desaprovação de alguma infração ou transgressão, enquanto a culpa é definida como uma experiência mais

‘privada’ (Tangney et al., 2007). Embora as situações elicitadoras de vergonha e de culpa sejam igualmente públicas, por implicarem a preocupação com a exposição social da transgressão, parece haver diferenças sistemáticas na natureza desta preocupação.

A vergonha está associada à preocupação com a forma como os outros avaliavam o *self*, enquanto a culpa está ligada à preocupação com o efeito do seu comportamento nos outros (Tangney et al., 1994). A vergonha está, assim, associada a uma preocupação ‘egocêntrica’, enquanto a culpa está associada à preocupação ‘orientada para o outro’ (Tangney et al., 2007).

A experiência de vergonha está centrada em autoavaliações negativas, estando associada à preocupação com as avaliações dos outros e ao receio da exposição pública da infração. Por seu turno, quando uma pessoa sente culpa, está centrada no comportamento negativo, em detrimento do *self*. Ao centrar-se no mau comportamento, e não no ‘mau’ *self*, a experiência de culpa potencia o reconhecimento dos efeitos do seu comportamento nos outros, em detrimento das avaliações destes (Niedenthal et al., 1994). No estudo realizado por Smith et al. (2002) com estudantes universitários, quando era pedido aos participantes para se centrarem na exposição pública da transgressão, em três condições (evocação de experiências passadas; confronto com cenários hipotéticos e codificação de excertos literários), estes tendiam a atribuir níveis equivalentes de vergonha e culpa aos protagonistas da história. Porém, quando a dimensão pública *versus* privada não era referida, os participantes atribuíam menos vergonha aos protagonistas, mantendo-se a culpa igualmente elevada em todas as condições.

Em síntese, a vergonha e a culpa não são induzidas por estímulos ou situações específicas, mas sim pela interpretação que o sujeito faz desses estímulos ou situações (Lewis, 1992). Estas emoções não estão necessariamente relacionadas com a natureza pública ou privada da situação. Assim, embora se assuma, comumente, que a vergonha resulta da exposição pública do insucesso ou da transgressão, a atribuição da transgressão ao *self* global pode ser pública ou privada. Desta forma, a vergonha é, frequentemente, pública, mas pode ser, também, privada, uma vez que a evocação de eventos privados pode gerar vergonha face a um comportamento específico. Por exemplo, se uma adolescente antecipar que os colegas da turma a ridicularizarão, por causa do seu novo corte de cabelo, esta antecipação da situação de exposição pública poderá gerar vergonha. De modo análogo, a culpa não implica, forçosamente, a exposição pública, podendo ser, tal como a vergonha, despoletada pela evocação de situações passadas em que o sujeito sentiu culpa, ou de situações que, não tendo ainda vivenciado, antecipa como potenciando uma rutura com os padrões e as regras sociomorisais.

No que respeita à contribuição para o comportamento moral, uma das questões frequentemente discutida é o facto de a vergonha e a culpa não serem emoções igualmente ‘morisais’ (Bafunno & Camodeca, 2013). Os dados empíricos suportam o pressuposto de que a

culpa é uma emoção mais adaptativa, porque favorece a relação do sujeito com o outro, enquanto a vergonha pode dificultar o ajustamento socioemocional, o que poderá legitimar a assunção de que a culpa é uma emoção ‘mais moral’ do que a vergonha (Tangney et al., 2007). De notar que o comportamento moral é aqui entendido como o comportamento consonante com os padrões e regras sociomoraes.

A culpa requer a percepção de estar envolvido num comportamento que entra em rutura com os padrões e regras morais, estando, por isso, associada à preocupação com as consequências do comportamento infrator. A primeira tendência de ação adstrita a esta emoção é, pois, a de reparar o comportamento, de forma a minorar o seu efeito negativo sobre as pessoas por ele atingidas (e.g., Lewis, 1992). Neste sentido, quando a experiência de culpa surge em reação à percepção de, direta ou indiretamente, ter causado danos morais a outrem, é uma resposta empática que potencia a manutenção das redes de relações significativas do sujeito (Olthof, 2012). A investigação sustenta esta assunção, mostrando que a atribuição ou antecipação de culpa está negativamente associada à violação das regras em crianças de cinco e seis anos (Lake et al., 1995) e positivamente correlacionada com o comportamento pró-social de crianças de idade pré-escolar e escolar (Chapman et al., 1987). Estes resultados sugerem que a antecipação da culpa serve, simultaneamente, como inibidora do comportamento antissocial e como facilitadora do comportamento pró-social (Olthof, 2012).

Em contraposição, a vergonha é uma resposta desadaptativa, que reflete a avaliação do *self* como sendo globalmente mau (Tangney, 1991). Está, por isso, positivamente associada ao comportamento antissocial e negativamente associada ao comportamento pró-social (Tangney et al., 2007). Apesar da evidência empírica sustentar a associação entre a vergonha e o comportamento antissocial, alguns estudos mostram que a vergonha pode contribuir para inibir comportamentos de infração das normas (Olthof, 2012). Como reflete uma identidade não desejada, suscetível de gerar a desaprovação dos outros (Ferguson, 2005), a tendência de ação primária associada à vergonha é esconder-se e manter uma postura submissa face aos observadores externos por quem o sujeito se sente negativamente julgado, com vista a conquistar a sua aceitação futura e a evitar a repetição desta experiência emocional. Deste modo, a vergonha pode gerar diferentes comportamentos, em função da forma como o sujeito perspetiva o comportamento. Esta emoção pode ser despoletada pela presença real ou imaginada do outro, ou pela antecipação da forma como poderia ser percebido por uma audiência com valores e padrões sociais específicos (Olthof, 2012). A identidade não desejada associada à vergonha implica que a antecipação desta emoção possa inibir o comportamento de rutura com os padrões e regras sociomoraes, nomeadamente o comportamento antissocial. Neste sentido, embora a vergonha possa elicitar reações defensivas, pode também estar associada à

obediência aos padrões que o sujeito percebe como salientes numa situação específica, podendo, por este motivo, favorecer o comportamento moral.

Em síntese, a vergonha e a culpa têm uma conotação moral, por regularem o comportamento desadequado, e levarem o sujeito a agir em conformidade com os padrões e regras sociomorais. Porém, esta dimensão moral é, frequentemente, subestimada na vergonha (Bafunno & Camodeca, 2013), por esta emoção estar, preponderantemente, associada ao desajustamento socioemocional (e.g. Ferguson, Stegge, Miller, & Olsen, 1999; Tangney et al., 2007). Não obstante, face a uma infração, quer a antecipação da vergonha, quer da culpa, parecem refletir a consciência moral do sujeito, podendo favorecer a inibição de comportamentos de rutura com as regras e padrões sociomorais. Com efeito, a vergonha não está associada apenas à defensividade e isolamento, mas também à inibição do comportamento infrator, enquanto a culpa está associada à mobilização de ações reparativas face à transgressão. Estas emoções funcionam, neste sentido, como um ‘barómetro moral’, dando um *feedback* imediato e saliente sobre a ‘aceitabilidade’ social e moral do sujeito (Tangney et al., 2007). Assim, apesar das diferenças na experiência fenomenológica destas emoções, ambas podem traduzir-se na inibição da transgressão das regras e padrões sociomorais, o que corrobora o cariz moral destas emoções.

### **1.2.3.2. As emoções autoconscientes como consequência ou antecipação da situação elicitadora**

A vergonha, a culpa, o embaraço e o orgulho são emoções autoconscientes, que requerem a autorreflexão e autoavaliação, sendo por isso designadas como emoções autoconscientes avaliativas (Lewis, 1992). Enquanto as experiências de vergonha, culpa e embaraço são, usualmente, desencadeadas pelas transgressões e insucessos do sujeito, o orgulho está associado à percepção de ter tido um comportamento adequado ou bem-sucedido (Tangney et al., 2007). Todavia, as emoções autoconscientes avaliativas não surgem apenas em reação a um dado comportamento, mas podem emergir na antecipação de um determinada situação. Com efeito, o sujeito pode antecipar as suas reações emocionais (e.g., culpa *versus* orgulho), ao considerar as diferentes alternativas de comportamento que poderá mobilizar nessa situação. Deste modo, as emoções autoconscientes podem exercer uma forte influência sobre o comportamento, dando um *feedback* crítico sobre o comportamento antecipado (*feedback* sob a forma de vergonha, culpa ou orgulho antecipatórios) e o comportamento atual (*feedback* sob a forma de vergonha, culpa ou orgulho consequenciais).

As emoções antecipatórias estão inscritas na história do sujeito, isto é, nas reações emocionais passadas a eventos similares, que condicionarão suas reações emocionais futuras.

A este propósito, importa considerar os resultados da investigação sobre a propensão para a vergonha e para a culpa, quer na antecipação de uma dada situação, quer como consequência desta (Tangney, 1990). Com efeito, os indivíduos com propensão para a vergonha tendem a antecipar a experiência de vergonha e a reagir com vergonha aos seus insucessos e transgressões, enquanto os indivíduos com propensão para a culpa tendem a adotar comportamentos construtivos de reparação (Tangney et al., 2007).

Em síntese, as emoções autoconscientes não surgem apenas como resultado da avaliação do comportamento como consonante ou dissonante face aos padrões e regras sociomoraes. Estas emoções podem, também, ser geradas pela antecipação de situações suscetíveis de despoletar estas experiências emocionais.

### **1.2.3.3. Impacto das emoções autoconscientes no ajustamento socioemocional**

As emoções autoconscientes têm um impacto diferencial no ajustamento socioemocional, que é condicionado pela natureza da experiência fenomenológica que lhes está subjacente.

Quanto à vergonha e à culpa, considerando a natureza da experiência fenomenológica destas duas emoções, a culpa afigura-se uma emoção mais adaptativa do que a vergonha (Tangney et al., 2007). A investigação tem mostrado, de forma consistente, que a propensão para a vergonha está relacionada com um amplo leque de indicadores de psicopatologia, designadamente com baixa autoestima, problemas do comportamento alimentar, perturbação de *stress* pós-traumático e ideação suicida (Tangney & Dearing, 2002). A propensão para a vergonha está associada à externalização da culpa, à experiência intensa de zanga, nomeadamente através da assunção de comportamentos destrutivos, como agressão física, verbal e simbólica e/ou agressão indireta. Os sujeitos com propensão para a vergonha percecionam, usualmente, a sua zanga como tendo consequências negativas a longo prazo, que os afetam a si próprios e às suas relações com os outros (Tangney et al., 2007).

Em contraposição, a culpa parece motivar o comportamento de reparação, estando associada à empatia orientada para o outro e à utilização de estratégias construtivas de gestão da zanga (Tangney et al., 2007). Com efeito, a propensão para a culpa está, consistentemente, associada a uma constelação de emoções, cognições e comportamentos construtivos e reparativos (e.g., discussão não hostil, ação corretiva). Comparados com os pares sem propensão para a culpa, os sujeitos com propensão para experienciar esta emoção tendem a incorrer, menos frequentemente, em comportamentos agressivos, quando estão zangados (Tangney et al., 1996).

Embora, de acordo com a concepção tradicional da culpa, esta emoção esteja associada a sintomas psicopatológicos, os dados empíricos não oferecem suporte a esta associação (Tangney et al., 2007). Nos estudos de caso realizados no âmbito da investigação clínica, é referida, com frequência, a culpa desadaptativa, que se caracteriza pela autculpabilização crónica e pela ruminação obsessiva nas transgressões (Rodin, Silberstein, & Striegel-Moore, 1984; Weiss, 1993). Contudo, os estudos e as teorias mais recentes enfatizam as funções adaptativas da culpa, sobretudo no comportamento interpessoal (e.g., Tangney, 1991; Tangney & Dearing, 2002).

Tangney (1996) preconiza, a este propósito, que os trabalhos que apontam para a existência de uma associação entre a culpa e a psicopatologia não têm em conta a distinção entre as experiências fenomenológicas de vergonha e a culpa. Segundo o autor, estes estudos apresentam duas limitações. A primeira, de ordem concetual, prende-se com o facto de não considerarem a distinção entre a vergonha e a culpa. A segunda, de ordem metodológica, está associada à utilização de medidas ineficazes na discriminação destas duas emoções (e.g., Boye, Bentson, & Malt, 2002; Ghatavi, Nicolson, MacDonald, Osher, & Levitt, 2002).

No que respeita à limitação concetual, segundo Tangney (1996), se a culpa for concetualizada como uma emoção negativa em resposta a um insucesso ou transgressão, é incongruente assumir que esta emoção está associada a problemas de ajustamento psicológico. A culpa só pode ser maldaptativa quando se funde com a vergonha, porque os potenciais efeitos positivos desta emoção se perdem quando esta experiência emocional ('Fiz uma coisa horrível.') é amplificada e generalizada ao *self* ('Sou uma pessoa horrível.'). Quando a culpa aparece fundida com a vergonha, é esta última, e não a culpa, que potencia a emergência de problemas de adaptação. Estes problemas de adaptação são justificados pelo facto de os sentimentos dolorosos associados à experiência emocional de vergonha serem difíceis de atenuar e extinguir. A vergonha e a vergonha fundida com a culpa deixam ao sujeito uma margem reduzida para se redimir. Com efeito, é um desafio assustador transformar um *self* que é, por natureza, imperfeito. Acresce que, quando a culpa é acompanhada da experiência de vergonha, pode ser fonte de autopunição e ruminação dolorosas. Por oposição, na culpa, há múltiplas formas de redenção possíveis. O sujeito pode, por exemplo, mudar o comportamento desadequado/infrator, reparar as suas consequências negativas, pedir desculpa, evitar incorrer em comportamentos semelhantes no futuro, na eventualidade de não ser possível corrigir o comportamento (Tangney et al., 2007).

Quanto às limitações metodológicas, a definição da vergonha e da culpa compromete o rigor das medidas construídas para avaliar estas emoções. De acordo com o autor, a utilização de listas de adjetivos e outros estímulos baseados em palavras, não permite uma discriminação

fina entre estas duas emoções (Boye, Bentson, & Malt, 2002; Ghatavi, Nicolson, MacDonald, & Levitt, 2002). Com efeito, na maioria das medidas baseadas em cenários (i.e., situações em que são descritas situações suscetíveis de elicitar emoções específicas), as situações elicidadas são relativamente ambíguas, no que respeita à responsabilidade ou culpabilidade do protagonista face aos mesmos (Tangney et al., 2007). Por exemplo, nas situações com valência negativa, é, usualmente, pedido aos respondentes que evoquem eventos em que tenham claramente falhado ou transgredido. Ora, os problemas psicológicos são potenciados pela perceção distorcida do sujeito sobre a sua responsabilidade, ou culpabilidade, face aos acontecimentos que escapam ao seu controlo ou em que não tem qualquer envolvimento direto (e.g., Tangney & Dearing, 2002). Considere-se, a título ilustrativo, o estudo de Ferguson, Stegge, Miller e Olsen (2000), em que foi encontrada uma correlação positiva entre os sintomas de internalização e a propensão para a culpa, porque, nas situações elicidadas pelos sujeitos, a sua responsabilidade era ambígua.

Por este motivo, nos estudos que se baseiam em cenários específicos, criados para elicitar a vergonha e a culpa, em que é clara a atribuição de responsabilidade face à transgressão, a propensão para a culpa não está ligada a sintomas psicopatológicos (Tangney et al., 2007). Estes estudos mostram que as crianças, adolescentes e adultos com propensão para a culpa não apresentam um maior risco de apresentar sintomatologia ansiosa, depressiva, ou baixa autoestima (e.g., Tangney, 1994; Tangney & Dearing, 2002).

Em síntese, os benefícios da culpa são evidentes, quando o sujeito percebe os seus insucessos e transgressões, responsabilizando-se face aos mesmos. A propensão para a culpa ‘livre de vergonha’ em resposta a transgressões não está, geralmente, relacionada com problemas psicológicos, enquanto a vergonha está, preponderantemente, associada a processos e resultados maldaptativos.

Relativamente ao orgulho, este potencia a assunção de comportamentos orientados para o sucesso, fornecendo informação sobre o estatuto e a aceitação social do indivíduo (e.g., ‘Sinto-me orgulhoso, por ter conseguido fazer algo que me permitiu conquistar o afeto e respeito dos outros.’). O sujeito sente orgulho face ao sucesso e, ao longo do tempo, esses sentimentos potenciam a emergência de pensamentos e sentimentos positivos sobre o *self* global, que informam os outros sobre o seu valor social. A experiência de orgulho motiva e reforça os comportamentos socialmente valorizados, que ajudam a manter um autoconceito positivo e o respeito dos outros, potenciando, por este motivo, o ajustamento socioemocional. Por oposição, a *hubris* está associada ao narcisismo, favorecendo a assunção de comportamento agressivos, hostis e o envolvimento em conflitos, que têm um impacto nocivo nas interações

sociais do sujeito e funcionam como fator de vulnerabilidade na esfera emocional (Tracy & Robins, 2007).

### **1.3. Empatia: entre a emoção e a cognição**

#### **1.3.1. O desenvolvimento da empatia: o modelo de Hoffman**

Ao longo do desenvolvimento, a criança torna-se capaz de responder com preocupação ao sofrimento do outro, uma vez que a capacidade de autorreconhecimento potencia a emergência da empatia e, por conseguinte, do comportamento pró-social. Com base neste pressuposto, Hoffman (1982) definiu cinco estádios de desenvolvimento do sofrimento empático: 1) choro reativo do recém-nascido; 2) sofrimento empático egocêntrico, em que a criança responde ao sofrimento do outro como se estivesse, ela própria, em sofrimento; 3) sofrimento empático quase egocêntrico, em que a criança diferencia o sofrimento do outro do seu próprio sofrimento, mas confunde os estados internos do outro com os seus próprios estados internos, tentando confortar o outro como gostaria de ser confortado; 4) sofrimento empático verídico, em que a criança se aproxima do sentimento do outro, por ser capaz de diferenciar os seus estados internos dos do outro; 5) empatia face à experiência do outro que transcende o contexto imediato (doença crónica, dificuldades económicas, privação), em que a criança percebe que os outros têm uma vida própria, que pode ser mais ou menos feliz ou triste.

Com base no seu trabalho sobre o sofrimento empático, Hoffman (2000) propõe um modelo teórico que define o papel da autoconsciência e da diferenciação *self*-outro no desenvolvimento da empatia, bem como a sua relação com o comportamento pró-social. Este modelo enfatiza a mudança desenvolvimental que marca a passagem da preocupação com o *self* em resposta ao sofrimento do outro à preocupação empática com o outro, que resulta num comportamento pró-social. No âmbito deste modelo, são considerados três estádios de desenvolvimento da empatia: 1) empatia global; 2) empatia egocêntrica; 3) empatia com os sentimentos do outro.

Os recém-nascidos e os bebés apresentam respostas empáticas rudimentares, que traduzem, segundo o autor, uma ‘empatia global’. Este primeiro estádio é definido como um período em que a criança não diferencia os estados emocionais do *self* dos estados emocionais do outro, experienciando tensão, em resposta à tensão do outro. O choro reativo, ou contagioso, do recém-nascido em resposta ao choro de outro bebé é percebido como uma forma simples, ou um precursor, da empatia global, sendo o primeiro estádio de sofrimento empático, acima referido, enquadrável neste primeiro estádio de empatia global. No decurso do primeiro ano de vida, a criança procura minorar a sua própria tensão, quando exposta à tensão do outro, ou mostra apenas interesse face à tensão do outro.

Já durante o segundo ano, no período da ‘empatia egocêntrica’, a criança é capaz de diferenciar as suas respostas emocionais das respostas expressas pelo outro e tem uma compreensão rudimentar das emoções do outro. Consegue, por isso, experimentar uma preocupação empática com o outro, em vez de procurar apenas conforto para si própria. Todavia, ao confortar o outro, a criança mobiliza estratégias que a confortariam a si própria. Contrariamente ao que acontece no estágio anterior, neste estágio, a criança é capaz de responder com afeto empático adequado. O segundo e terceiro estágios de sofrimento empático acima referidos (i.e., sofrimento empático egocêntrico e sofrimento empático quase egocêntrico) são enquadráveis neste estágio.

O estágio da ‘empatia com os sentimentos do outro’ emerge com o desenvolvimento, embora ainda rudimentar, da capacidade de assumir a perspectiva do outro, entre o segundo e o terceiro ano de vida. Este estágio é marcado pela aquisição de uma consciência crescente dos sentimentos do outro e da diferença entre a sua perspectiva e a do outro. Deste modo, o comportamento pró-social reflete a consciência das necessidades do outro. Além disso, devido ao desenvolvimento das competências verbais, a capacidade de reconhecer e nomear emoções aumenta de forma significativa (Denham, 1998; Denham, 2007; Denham & Couchoud, 1990), o que permite à criança empatizar e simpatizar com um espectro mais amplo de emoções, comparativamente com o que acontecia nos dois estágios anteriores. O quarto estágio de sofrimento empático (i.e., sofrimento empático verídico) é enquadrável neste estágio.

À medida que a criança progride da empatia global para a empatia para com os sentimentos do outro, passa a ter a capacidade de responder empaticamente mesmo na ausência física da outra pessoa (e.g., se ler uma notícia sobre alguém que foi vítima de um atropelamento). Atinge, assim, o estágio de sofrimento empático correspondente à empatia face à experiência do outro que transcende o contexto imediato. Posteriormente, em virtude da sua competência cognitiva crescente, a criança vai conseguir empatizar com a condição, ou estado geral da outra pessoa. A criança torna-se, além disso, capaz de compreender a condição de um grupo ou classe de pessoas e de responder empaticamente a esta condição.

A empatia é, pois, uma resposta multideterminada pelas pistas provenientes da vítima ou do contexto em que esta se encontra envolvida, sendo possível identificar cinco modos de ativação: 1) choro motor mimetizado e *feedback* aferente; 2) condicionamento clássico; 3) associação direta das pistas provenientes da vítima e do contexto com a experiência dolorosa passada do sujeito; 4) associação mediada; 5) tomada de perspectiva (Hoffman, 2000).

Os primeiros três modos são pré-verbais, automáticos e, preponderantemente, involuntários, sendo a empatia uma resposta passiva e involuntária, baseada em estímulos superficiais, que requerem uma reduzida elaboração cognitiva. É importante, porque mostra

que o ser humano pode experienciar involuntariamente as emoções do outro e que a sua tensão é, com frequência, contingente, não com o seu próprio sofrimento, mas com a experiência de sofrimento do outro. Estes modos são fundamentais na elicitação desta emoção nas crianças, sobretudo em situações em que esta está face-a-face com o outro. Contudo, estes modos involuntários da resposta empática são extensíveis à idade adulta. Permitem ao sujeito responder a situações em que as pistas associadas à vítima e ao contexto não estão presentes, impelindo-o a responder de forma automática, sem que haja consciência desta resposta (Hoffman, 2000).

A associação mediada e a tomada de perspectiva são modos de ativação da empatia que implicam uma maior elaboração cognitiva. A associação mediada consiste na associação das pistas expressas pela vítima, ou decorrentes do contexto, às experiências dolorosas passadas do sujeito, sendo esta associação mediada pelo processamento semântico da informação da ou sobre a vítima. A tomada de perspectiva consiste, por seu turno, no facto de o sujeito imaginar como se sente ou sentiria, se estivesse na situação da vítima (Hoffman, 2000).

### **1.3.2. Empatia, simpatia e *personal distress*<sup>1</sup>**

Importa, agora, distinguir a empatia de outros conceitos que, apesar de serem, frequentemente, utilizados como sinónimos, dizem respeito a diferentes experiências emocionais. Entre estes conceitos, destacam-se a simpatia e o *personal distress*, uma vez que, à semelhança da empatia, resultam da reacção emocional ao outro (Eisenberg et al., 2005).

Entre ‘empatia’ e ‘simpatia’, tecem-se inevitáveis continuidades, resultando nalguma confusão na utilização destes dois conceitos. Contudo, a empatia e a simpatia correspondem a experiências fenomenológicas distintas. A simpatia envolve sentimentos de preocupação com o outro, mas não necessariamente uma experiência vicariante dos sentimentos e/ou emoções do outro, isto é, uma correspondência emocional (Eisenberg, 1986). É uma resposta emocional decorrente da apreensão do estado emocional ou condição do outro, e não da experiência deste estado emocional ou condição, refletindo-se em sentimentos de arrependimento ou preocupação com o outro. Contudo, é provável que a simpatia possa também ser despoletada pela tomada de perspectiva cognitiva do outro, ou pelo acesso à informação relevante acerca da experiência do outro. Nestas situações, a simpatia pode ou não ser acompanhada de empatia (Eisenberg et al., 2005).

Importa, também, diferenciar a empatia do *personal distress*. O *personal distress* consiste numa reacção afetiva aversiva face à apreensão da emoção do outro (e.g. desconforto,

---

<sup>1</sup> A expressão *personal distress* não foi traduzida, para evitar alterar o seu significado, uma vez que esta expressão não é comum na literatura científica nacional.

ansiedade), sendo uma reação centrada no self. Esta reação pode ser gerada por uma hiperativação empática, isto é, por elevados níveis de emoção aversiva induzida de forma vicariante. Todavia, o *personal distress* pode estar associado a outros processos emocionais, como a vergonha, que resultam do acesso ao conhecimento sobre a experiência emocional do outro, ou da tentativa de assumir a perspectiva do outro, que pode despoletar uma reação emocional aversiva. Neste sentido, a empatia, a simpatia e o *personal distress* envolvem experiências emocionais distintas.

De acordo com as definições apresentadas, a empatia é concebida como uma emoção neutra, a simpatia como um aspeto emocional da moralidade, por ser uma importante fonte de motivação moral (i.e., motivação para agir em conformidade com as regras e padrões sociomoraes), e o *personal distress* como uma reação que leva, frequentemente, a uma orientação centrada no *self*, em lugar de uma orientação moral centrada no outro (Eisenberg et al., 2005).

A empatia pode resultar na expressão de simpatia, podendo esta emoção ser precursora do comportamento moral. Por exemplo, se o sujeito empatizar com uma pessoa que foi vítima de uma agressão, pode tentar confortá-la, refletindo a expressão de simpatia. Assumindo que um comportamento é moral em função da motivação que lhe subjaz, comportamentos baseados na simpatia são, geralmente, morais, enquanto aqueles que se baseiam no *personal distress*, ou noutras motivações centradas no *self*, não o são. Por exemplo, se o sujeito ficar preocupado com uma pessoa que viu a ser assaltada e se oferecer para a acompanhar à esquadra para apresentar queixa, este comportamento de ajuda reflete simpatia e reveste-se de um cariz moral. Por contraposição, se, ao ver uma pessoa a ser assaltada, o sujeito sentir ansiedade, espelhando a experiência emocional da vítima (i.e. *personal distress*), mas não empreender qualquer esforço para a ajudar, isto mostra que o sujeito está autocentrado, porque não se mobiliza para atenuar o sofrimento da vítima. Este exemplo ilustra a ausência de associação entre o *personal distress* e o comportamento moral. Na esteira destes exemplos, a investigação mostra que há uma associação positiva entre a empatia, a simpatia e o comportamento pró-social (Holmgren, Eisenberg, & Fabes, 1998) e uma associação negativa, ou ausência de associação, entre o *personal distress* e o comportamento pró-social (Carlo et al, 2003; Eisenberg et al., 1999).

#### **1.4. O impacto do mau trato no desenvolvimento das emoções autoconscientes**

A interpretação e avaliação que os pais fazem do comportamento da criança, sob a forma de agrado ou desapontamento, potencia a internalização de padrões que servirão de referência à criança na avaliação e interpretação das suas experiências. A socialização das emoções autoconscientes avaliativas implica que os pais reforcem e validem as autoavaliações da criança

sobre a sua competência (Alessandri & Lewis, 1996). Os reforços e as críticas dos pais são fundamentais no desenvolvimento das emoções autoconscientes, uma vez que levam a criança a avaliar a adequação do seu comportamento e a internalizar padrões de atribuição que condicionarão o seu comportamento futuro.

Nas famílias maltratantes, a interação entre os pais e a criança é, usualmente, caracterizada pela responsividade e reciprocidade reduzidas, pela expressão afetiva negativa (e.g., zanga e tristeza) e pela dificuldade na expressão emocional (e.g., Gaensbauer & Sands, 1979). As mães negligentes tendem a dar menos reforços verbais e a fazer mais críticas do que as mães não maltratantes (Aragona & Eyberg, 1981). Por seu turno, os pais que perpetraram abusos físicos apresentam menos comportamentos positivos e menos afeto positivo na interação com os filhos (e.g., Alessandri, 1992). Estes comportamentos parentais negativos têm um impacto decisivo no desenvolvimento emocional da criança. A investigação mostra que, em comparação com as crianças não maltratadas, as crianças maltratadas são menos competentes no reconhecimento e expressão deliberada de emoções (Camras et al., 1990), verbalizam menos os seus estados emocionais e falam menos sobre si próprias (cf. Schneider-Rosen & Cicchetti, 1984). Os pais maltratantes tendem a amplificar o afeto negativo experienciado pela criança, o que pode predispor-la para desenvolver uma organização afetiva em que predominam autoavaliações negativas que vulnerabilizam o *self* (Alessandri & Lewis, 1996).

A experiência de mau trato tem, assim, um impacto determinante no desenvolvimento das emoções autoconscientes, sendo a aprendizagem e a experiência destas emoções condicionadas pelo autoritarismo e rejeição parentais que, usualmente, pautam as interações maltratantes (Alessandri & Lewis, 1993, 1996; Belsky & Domitrovich, 1997; Bennett et al., 2005; Lewis, 1992; Mills, 2003). Apresenta-se, a seguir, uma revisão da literatura sobre esta temática.

A associação entre a experiência de mau trato e a vergonha tem sido amplamente explorada no âmbito da intervenção clínica, dada a natureza secreta e escondida do abuso (Deblinger & Runyon, 2005), que pode instigar e reforçar pensamentos indutores de vergonha (Andrews, 1998), ao vulnerabilizar o *self* global (Bennett et al., 2005). Porém, a investigação sistemática sobre a associação entre a vergonha e os diferentes tipos de mau trato é mais recente e baseia-se num espectro amplo de abordagens metodológicas (Tangney et al., 2007). A investigação nesta área tem privilegiado a vergonha expressa e a propensão para a vergonha, secundarizando o conhecimento da experiência fenomenológica desta emoção. Analisam-se, a seguir, os resultados dos escassos estudos neste domínio.

Relativamente à investigação cujo enfoque recai sobre a vergonha expressa, Alessandri e Lewis (1996) observaram um efeito de interação entre a experiência de mau trato, o sexo da

criança e a expressão de vergonha, num estudo com 42 crianças maltratadas e 42 crianças não maltratadas, entre os 4 e os 5 anos. As meninas maltratadas expressam significativamente mais vergonha do que as meninas e os meninos não maltratados, enquanto as meninas não maltratadas expressam mais vergonha do que os meninos maltratados e não maltratados. Por sua vez, as meninas maltratadas expressam mais vergonha, perante as tarefas difíceis, do que as meninas não maltratadas e os dois grupos de meninos. Na senda das conclusões deste estudo, Bennett et al. (2005) encontraram uma associação entre o abuso físico e a vergonha expressa face ao sucesso e ao insucesso em tarefas com diferentes graus de dificuldade.

No que respeita aos estudos que incidem sobre a propensão para a vergonha, esta está associada ao abuso emocional (Hoglund & Nicholas, 1995) e ao abuso sexual (Stuewig & McCloskey, 2005). Na esteira destes resultados, Mills (2003) observou que a relação entre a parentalidade severa na infância e a propensão para a vergonha na adolescência era mediada pela rejeição parental e que a propensão para a vergonha estava positivamente associada ao estilo autoritário, em meninas de idade pré-escolar.

Por último, as investigações centradas no conhecimento da experiência fenomenológica da vergonha incidiram, sobretudo, nos autorrelatos retrospectivos de jovens adultos, sendo ainda escassos os estudos sobre a relação da experiência de mau trato com o conhecimento desta experiência emocional na infância. Murray e Waller (2002) encontraram uma associação positiva entre as experiências sexuais forçadas e a vergonha internalizada (i.e., descrições da experiência fenomenológica de vergonha), numa amostra de estudantes universitários. Por sua vez, Negrao II, Noll, Putnam e Trickett (2005) verificaram que os jovens adultos que revelavam a sua história de abuso sexual expressavam mais vergonha, nas suas narrativas, enquanto os que não revelavam esta experiência exibiam mais expressões faciais características da vergonha, em comparação com os jovens não maltratados.

Em síntese, se as crianças forem severamente punidas, criticadas, alvo de rejeição hostil, ou ignoradas, pelas figuras parentais, tenderão a acreditar que não são desejadas, nem amadas. Por conseguinte, a parentalidade maltratante potencia a construção de crenças globais, negativas e desadaptativas, que são elicitadoras de vergonha (Lewis, 1992). O *feedback* parental negativo que caracteriza as interações nas famílias maltratantes e o facto de estas famílias ocultarem, ou camuflarem socialmente, as práticas de abuso tem um impacto decisivo no desenvolvimento do *self*, favorecendo a experiência emocional de vergonha nas crianças maltratadas (Bennett et al., 2005).

No que respeita à associação entre a culpa e o mau trato, há uma clara lacuna na investigação, existindo, que seja do nosso conhecimento, apenas um estudo neste domínio. Este estudo, realizado por Hoglund e Nicholas (1995), incidiu sobre os relatos retrospectivos da

experiência de abuso emocional de estudantes universitários. Os resultados mostram que o abuso emocional não se encontra associado à propensão para a culpa, o que é facilmente explicável atendendo ao cariz adaptativo desta emoção, isto é, ao facto de a culpa estar associada a comportamentos reparativos e construtivos (Lewis, 1992; Tangney et al., 2007). Outro dos motivos suscetíveis de ser avançados para justificar a ausência de associação entre a culpa e o mau trato prende-se com o facto de a rejeição, a crítica excessiva e a humilhação da criança, que pautam a parentalidade maltratante, tenderem a centrar-se no *self* global, e não no comportamento específico, o que aumenta a propensão para a vergonha e diminui a propensão para a culpa (Stuewig & McCloskey, 2005).

Relativamente à associação entre o orgulho e o mau trato, no estudo comparativo com 42 crianças maltratadas e 42 crianças não maltratadas, atrás referido, Alessandri e Lewis (1996) observaram um efeito de interação entre a experiência de mau trato, o sexo da criança e a expressão de orgulho, à semelhança do que acontecia com a vergonha. Os meninos maltratados expressam menos orgulho, em comparação com os meninos não maltratados e com as meninas maltratadas e não maltratadas. Estas diferenças tornam-se mais pronunciadas quando o grau de dificuldade da tarefa e o sucesso/insucesso na mesma foram considerados. Os meninos e as meninas não maltratados expressam mais orgulho, perante o sucesso nas tarefas difíceis, do que as meninas maltratadas. Além deste estudo, não existem, que seja do nosso conhecimento, outros estudos que incidam sobre a associação entre o orgulho e o mau trato, sendo esta emoção insuficientemente explorada na literatura.

No que concerne à associação entre a empatia e o mau trato, Straker e Jacobson (1981) utilizaram um conjunto de histórias suportadas em imagens, cuja temática emocional dominante era a empatia, para analisar as narrativas de crianças vítimas de mau trato físico, entre os 5 e os 10 anos. Estas crianças mostraram ter mais dificuldade em compreender as emoções dos outros, apresentando uma perceção distorcida das situações em que o outro se encontra vulnerável. Estes resultados são consonantes com as conclusões de Main e George (1985), que compararam 10 crianças não maltratadas com 10 crianças vítimas de mau trato físico, com idades compreendidas entre 1 e 3 anos. Concluíram que as crianças maltratadas tendiam a responder ao sofrimento dos pares com respostas aversivas ou agressivas, como reações de medo, zanga ou ataques físicos, em comparação com as crianças não maltratadas, que tendiam a mostrar tristeza, empatia, interesse e/ou preocupação face à tensão dos pares.

Em síntese, a literatura revela alguma evidência da associação entre o mau trato e as emoções autoconscientes expressas e a propensão para as experienciar. No entanto, o conhecimento da experiência fenomenológica destas emoções tem sido secundarizado, pelo que este projeto pretende contribuir para suprir as lacunas da investigação neste domínio.

A par do reduzido número de estudos sobre o conhecimento da experiência fenomenológica das emoções autoconscientes na infância, é também diminuta a investigação sobre a associação do conhecimento da experiência fenomenológica destas emoções e a experiência de mau trato. Além disso, a maioria dos estudos baseia-se na observação em contexto experimental e na resposta a questionários de autorrelato, sendo menos frequente o recurso à análise das narrativas das crianças. O projeto apresentado nesta tese reveste-se, por isso, de um cariz inovador, tendo como objetivo analisar comparativamente as emoções autoconscientes emergentes nas narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas.

Considerando os resultados dos estudos acima apresentados, espera-se encontrar mais manifestações de vergonha e menos manifestações de orgulho e de empatia, nas narrativas das crianças maltratadas, do que nas narrativas das crianças não maltratadas. Devido à escassez de evidência empírica que suporte a associação entre a culpa e o mau trato, este projeto de investigação pretende contribuir para aprofundar a compreensão sobre a potencial relação entre esta emoção e a experiência de mau trato, através da análise comparativa das manifestações de culpa nas narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas.

## **2. Expressão emocional e suas funções adaptativas**

A expressão emocional consiste no conjunto de mudanças na face, na voz e no nível de atividade, associadas à manifestação dos estados emocionais internos (Lewis, 2008). As expressões emocionais são permeáveis às experiências de socialização e às influências culturais, pelo que são suscetíveis de ser mascaradas, dissimuladas e controladas pelo sujeito (Saarni, 1999). Não é, por este motivo, possível estabelecer uma correspondência linear entre a expressão emocional e o estado emocional interno (Levenson, Ekman, & Friesen, 1990).

No livro ‘The expression of emotions in man and animals’, Darwin (1872) descreve a primeira investigação naturalista sobre a expressão não-verbal de emoções. Nesta obra, Darwin entra em rutura com as perspetivas até aí dominantes, preconizando já que as expressões emocionais cumpriam funções inatas, evolutivas e relacionadas com a sobrevivência, que estavam inscritas na herança evolutiva partilhada com outros animais.

Nas décadas de 1960 e 1970, surgem os estudos transculturais dirigidos à exploração do reconhecimento emocional, desenvolvidos por investigadores como Ekman (1989, 1992) e Izard (1971, 1977). Estes estudos constituíram o primeiro teste empírico das hipóteses avançadas por Darwin sobre o desenvolvimento da expressão emocional, ao analisarem a identificação de emoções associadas a expressões específicas em indivíduos provenientes de diferentes culturas (Shariff & Tracy, 2011). Os resultados destes trabalhos mostraram que há

um conjunto de emoções que são reconhecidas transculturalmente, potenciando a emergência de novas linhas de pesquisa sobre as funções evolutivas cumpridas pelas emoções.

Darwin (1872) defendia que a expressão emocional cumpre duas funções, ainda consideradas atualmente: 1) regulação fisiológica, preparando o organismo para responder adaptativamente aos estímulos recorrentes; 2) comunicação, uma vez que a expressão emocional permite veicular informação social crítica. Diversos investigadores discutiram estas funções, advogando que a regulação fisiológica era a função adaptativa original da expressão emocional (Chapman, Kim, Susskind, & Anderson, 2009; Eibl-Eibesfeldt, 1989; Ekman, 1992), que evoluiu para passar a ter funções comunicacionais (Hasson, 1997).

No que respeita à função de regulação fisiológica, as emoções resultam da coordenação de processos comportamentais, fisiológicos, cognitivos e afectivos seleccionados para promover respostas automáticas e adaptativas aos estímulos ambientais recorrentes, que ameaçam a homeostase do organismo (Shariff & Tracy, 2011). O medo ilustra, de forma privilegiada, a função de regulação fisiológica das emoções. A identificação de potenciais estímulos ameaçadores desencadeia um conjunto de respostas, incluindo o acelerar da respiração e a redistribuição da circulação sanguínea, com vista à preparação do sujeito para um movimento rápido. Verifica-se, ao mesmo tempo, a ativação dos recursos atencionais que permitem ao indivíduo estar hipervigilante, bem como mobilizar respostas de fuga para escapar de um predador ou de outra ameaça. Um outro exemplo da função de regulação fisiológica é a expressão prototípica de nojo, caracterizada pelo franzir do nariz e da boca, que resultam na constrição destes orifícios, reduzindo a quantidade de ar inspirada. Uma vez que as principais funções do nojo são alertar e proteger o organismo de estímulos potencialmente nocivos, o facto de a expressão facial de nojo permitir diminuir a quantidade de ar inalado cumpre a função de regulação fisiológica (Chapman et al., 2009).

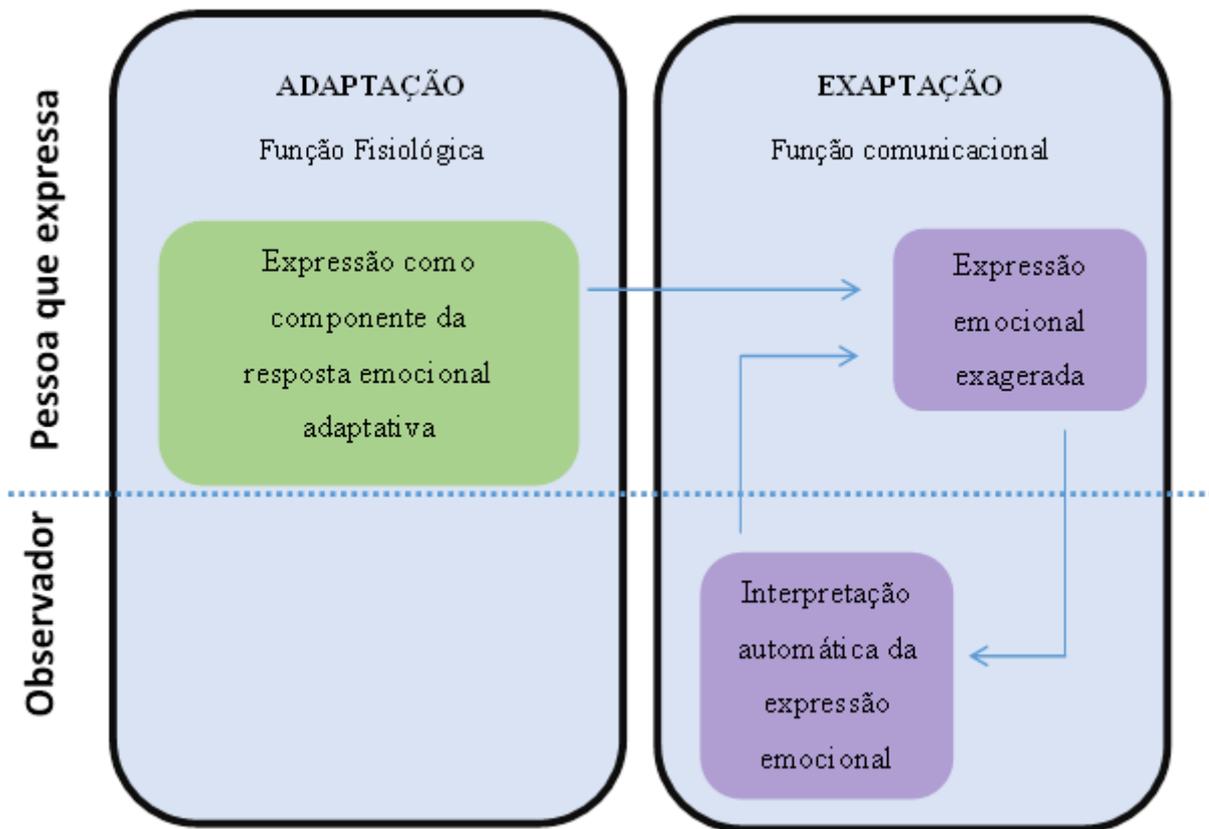
Quanto à função comunicacional da expressão emocional, segundo Shariff e Tracy (2011), a expressão emocional fornece informação acerca dos estados internos e das ações que o sujeito pretende mobilizar, uma vez que, ao longo do processo evolutivo, mais do que contribuir para a regulação fisiológica, as emoções passaram a cumprir, sobretudo, a função de comunicar rápida e não-verbalmente, informação socialmente relevante no contexto das interações sociais. Caso contrário, não haveria necessidade de expressar algumas emoções de forma exagerada, prototípica e facilmente identificável, em situações que não estão relacionadas com as funções fisiológicas originais (e.g., expressar nojo em resposta a atos morais reprováveis).

Os biólogos evolucionistas fazem uma importante distinção entre estímulos e sinais, a fim de explicar as funções comunicacionais cumpridas pela expressão emocional. Um estímulo

fornece informação sobre um comportamento que serve uma função adaptativa, mas não comunica essa informação (e.g., mastigar é um estímulo que mostra que alguém está a comer, mas este comportamento não evoluiu para cumprir uma função comunicacional). Por seu turno, os sinais desenvolvem-se especificamente com o propósito da comunicação (e.g., as penas do pavão evoluíram para se tornarem um sinal difícil de dissimular da virilidade e da saúde do macho) (Hasson, 1997).

Segundo Shariff e Tracy (2011), as funções adaptativas das expressões emocionais evoluem através de dois estádios (ver figura 1.3.). A expressão emocional começa por ser um estímulo, que fornece informação sobre os estados internos do indivíduo, transformando-se, progressivamente, quer na forma, quer na função, para se tornar um sinal. Por exemplo, o choro de um recém-nascido cumpre uma função de regulação fisiológica, funcionando como um estímulo para os cuidadores, ao alertá-los para o facto de as necessidades do bebé não estarem supridas. No espaço de poucos meses, este choro assume tons e frequências diferenciadas, que cumprem uma intencionalidade específica. O choro passa, pois, a ser um sinal e a ter uma função comunicacional. No que respeita ao primeiro estádio, suscetível de ser designado como *adaptação*, as componentes faciais e corporais associadas à expressão emocional funcionam como poderosas fontes de informação sobre os estados internos ou intenções de ação. À medida que a interação social se tornou possível e vital para muitas espécies, a função destas expressões foi-se tornando, cada vez mais, comunicacional. Esta transformação do estímulo em sinal marca o segundo estádio de evolução da expressão emocional, que corresponde à *exaptação*, o processo evolutivo através do qual uma característica sofre uma evolução, modificando-se para cumprir uma função adaptativa secundária. Como resultado desta transformação, os comportamentos não-verbais associados às diferentes emoções sofreram um processo de transformação amplamente descrito na zoologia evolutiva, a *ritualização*, que consiste no exagerar das manifestações não-verbais, com vista a torná-las mais visíveis, diferenciadas e prototípicas, para ampliar a sua clareza e eficácia (Eibl-Eibesfeldt, 1989). Como resultado da ritualização, a capacidade de reconhecer rapidamente expressões emocionais tornou-se património da espécie humana, sugerindo que compreender as emoções do outro é adaptativo.

Em síntese, as expressões emocionais surgem, inicialmente, como componentes faciais da resposta emocional. Têm como função preparar o corpo para responder de forma adaptativa aos estímulos elicitadores de emoções. À medida que as interações sociais se complexificam, as emoções passam a cumprir uma função comunicacional. Emergem, então, duas competências: uma associada à expressão automática e exagerada da expressão emocional e outra que permite que, no contexto das interações sociais, o significado social subjacente à expressão emocional seja adequadamente interpretado (Shariff & Tracy, 2011).



**Figura 1.3.:** Modelo do desenvolvimento das expressões emocionais (adaptado de Shariff & Tracy, 2011)

A investigação atual tem procurado perceber porque é que a comunicação emocional, ao gerar e potenciar a identificação das expressões emocionais, promove a adaptação. Diversos estudos têm explorado as funções comunicacionais da expressão emocional (Shariff & Tracy, 2011). A literatura mostra que as reações rápidas do sujeito à potencial ameaça associada à expressão de medo e zanga implicam o processamento subcortical para captar a atenção e estimular o processamento perceptivo, isto é, a descodificação da informação que o sujeito permite transmitir através daquela expressão (Vuilleumier, 2012).

Os estudos sobre as emoções autoconscientes, nomeadamente sobre o orgulho e a vergonha, ilustram, também, a função comunicacional cumprida por estas emoções. Estes estudos mostram que estas emoções têm como correlato expressões não-verbais comuns a um espectro amplo de culturas (Tracy & Matsumoto, 2008; Tracy & Robins, 2008), que parecem favorecer a capacidade do sujeito lidar com as exigências das relações interpessoais, comunicando o estatuto social de forma eficaz. A expressão emocional de vergonha e de orgulho serve o propósito de facilitar a compreensão e a resposta à complexificação das hierarquias sociais na história recente dos hominídeos, cumprindo a função de veicular

informação sobre as necessidades, os desejos e o estatuto social do sujeito, na interação com o outro (Shariff & Tracy, 2011).

Assim, a expressão emocional cumpre, simultaneamente, duas funções: 1) a regulação fisiológica; 2) a comunicação das necessidades, dos desejos individuais e do estatuto social, no contexto das interações sociais. A expressão emocional é um aspeto central para o desenvolvimento adaptativo da criança (Chaplin & Aldao, 2013; Sallquist, DiDonato, Hanish, Martin, & Fabes, 2012). Tendo em conta as funções adaptativas da expressão emocional, mais do que a valência da emoção expressa, é importante considerar a função que a expressão emocional tem em cada interação social. Esta assunção é corroborada pelo facto de, quer a expressão emocional negativa (i.e., expressão de descontentamento ou desprezo), em situações de injustiça, quer a expressão emocional positiva, estarem associadas a comportamentos de cooperação e partilha (Schug, Matsumoto, Horita, Yamagishi, & Bonnet, 2009). Não é, pois, linear que as emoções negativas, como o medo, a tristeza e a zanga, estejam associadas ao comportamento disruptivo e que as emoções positivas estejam ligadas a comportamentos adaptativos. O impacto da expressão emocional no ajustamento socioemocional tem, pois, de ser enquadrado no contexto social em que a emoção é expressa (Roberts & Strayer, 1996).

## **2.1. Expressividade emocional e competência cognitiva**

Segundo Lazarus (1991), a emoção é um fenómeno emergente a partir da interação dinâmica do indivíduo com o meio, sendo um processo mediado cognitivamente. A expressão emocional é, assim, resultado de um processo de avaliação das implicações de um estímulo ou situação elicitadora para o bem-estar do sujeito (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis, & Gruen, 1986). De acordo com esta perspetiva, entre as quais se destacam o modelo estrutural e o modelo de processo (Smith & Kirby, 2009), fundam-se na assunção de que as emoções têm uma função adaptativa e de que as avaliações têm um papel crítico na produção e diferenciação de emoções (Roseman & Smith, 2001). Isto implica que as emoções não sejam geradas por eventos específicos, mas que se baseiem no processamento cognitivo dessas experiências.

De acordo com o modelo estrutural, a perceção avaliativa pode operar em diversos níveis de complexidade, estando envolvida nos processos emocionais (Lazarus, 1982). O processo de avaliação consiste em avaliações primárias e secundárias (Lazarus, 1999). Na avaliação primária, o sujeito avalia o significado de uma interação ou evento específico em função dos valores, objetivos e sentido do *self*. Por seu turno, a avaliação secundária incide sobre as opções disponíveis para lidar com a situação. A avaliação primária e secundária não são independentes e nem sempre podem ser distinguidas fenomenológica ou cronologicamente. À luz deste modelo, a emoção envolve, aspetos relacionais, motivacionais e cognitivos

(Lazarus, 1991). Os aspetos relacionais reportam-se à relação entre o sujeito e o contexto e à interação dinâmica entre ambos. Os aspetos motivacionais referem-se à avaliação que o sujeito faz dos seus objetivos e do grau de relevância da situação, considerando esses objetivos. Por seu turno, os aspetos cognitivos envolvem a avaliação da relevância e do significado da situação para a vida do sujeito. A resposta emocional é, segundo este modelo, determinada pelo processo de avaliação, podendo o mesmo estímulo, ou evento elicitor, gerar diferentes emoções em função da sua avaliação pelo sujeito. A dimensão emocional surge, neste sentido, subordinada à cognição, no sentido em que a sua tonalidade e intensidade depende da forma como as situações são percebidas e significadas pelo sujeito (Folkman et al., 1986; Lazarus, 1991).

Enquanto o modelo estrutural da avaliação se centra no que o sujeito está a avaliar, o modelo de processo incide sobre a forma como o indivíduo avalia os estímulos emocionais, permitindo apreender a complexidade, automaticidade e celeridade de algumas respostas emocionais (Smith & Kirby, 2000). A título ilustrativo, considere-se o modelo proposto por Smith e Kirby (2000), segundo o qual estão envolvidas três componentes no processo cognitivo que medeia a resposta emocional: estímulos perceptivos; processamento associativo e raciocínio. Os estímulos perceptivos reportam-se aos aspetos do contexto que o indivíduo seleciona, como a sensação de dor ou prazer, ou a percepção da expressão facial do outro. O processamento associativo consiste num processo mnésico, através do qual se estabelecem conexões rápidas entre a informação baseada nas memórias ativadas e os estímulos presentes. Por último, o raciocínio é um processo mais lento e deliberado, que envolve a lógica e o pensamento crítico sobre o estímulo e/ou a situação. Neste sentido, o processamento associativo e o raciocínio atuam em simultâneo, em reação aos estímulos perceptivos, potenciando, desta forma, uma avaliação mais complexa e baseada na cognição.

Em síntese, enquanto os modelos estruturais se alicerçam na assunção de que as avaliações desencadeiam respostas emocionais, os modelos de processo baseiam-se no pressuposto de que é importante analisar os princípios e as operações cognitivas que enformam esse processo de avaliação (Scherer et al., 2001). No entanto, quer os modelos estruturais, quer os de processo, assentam no pressuposto de que a resposta emocional é precedida de uma avaliação de índole cognitiva.

## **2.2. O impacto da expressividade emocional no ajustamento socioemocional**

Na literatura sobre o impacto da expressividade emocional no ajustamento socioemocional, destacam-se duas linhas de investigação. A primeira assenta no pressuposto de que a expressão emocional tem um impacto diferencial no ajustamento socioemocional, em função da valência da emoção expressa (Bonanno et al., 2007). A segunda baseia-se na

assunção de que o impacto da expressão emocional no ajustamento deve ser avaliado tendo em conta as funções adaptativas que esta cumpre no contexto das interações sociais (Cole, Michel, & O'Donnell-Teti, 1994).

Relativamente à primeira linha de investigação, os estudos nela inscritos escoram-se no pressuposto de que a expressão de emoções positivas está associada à adaptação da criança, enquanto a expressão de emoções negativas está ligada à emergência de psicopatologia (Bonanno et al., 2007). Mostram que a expressão de emoções positivas funciona como fator de proteção na trajetória desenvolvimental, contribuindo para a mobilização dos recursos pessoais e interpessoais na gestão da adversidade (Fredrickson, 2001; Keltner & Bonanno, 1997). Potencia, além disso, o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva, das competências de resolução de problemas (Fredrickson & Branigan, 2005; Isen, Daubman, & Nowicki, 1987) e de características de personalidade associadas à resiliência (Bonanno, 2004, 2005; Tugade & Fredrickson, 2004). A investigação mostra que a expressão de emoções positivas está ligada à redução da tensão emocional (Bonanno & Keltner, 1997; Folkman & Moskowitz, 2000; Fredrickson, 1998, 2001; Levenson, 1988; Moskowitz, Folkman, & Acree, 2003), à menor frequência da expressão de emoções negativas (Fredrickson & Joiner, 2002) e ao funcionamento adaptativo ao longo da trajetória desenvolvimental (Bonanno et al., 2007).

Em contraposição, as emoções negativas, como o medo, a tristeza e a zanga, estão associadas a dificuldades no ajustamento socioemocional (Bonanno et al., 2007). No que respeita ao medo e à tristeza, estas emoções estão associados à emergência de problemas de internalização, sendo esta associação corroborada, quer pela concetualização dos problemas de internalização, quer pela investigação sobre a relação destas emoções com a emergência de psicopatologia. Os problemas de internalização incluem perturbações depressivas e de ansiedade, que estão estreitamente relacionadas com o medo e a tristeza (Keltner, Moffitt, Stouthamer-Loeber, 1995). Os dados empíricos mostram que as crianças diagnosticadas com depressão têm resultados mais elevados nos inventários de rastreio da sintomatologia depressiva, que integram, também, itens referentes à tristeza e ao medo (Asarnow & Carlson, 1985; Kazdin, Colbus, & Rodgers, 1986). Acresce que as crianças com dificuldades no relacionamento interpessoal são, frequentemente, percecionadas pelo adulto como apresentando elevados níveis de tristeza, ansiedade e depressão (Rubin, Hymel, Mills, & Rose-Krasnor, 1991). Além disso, os adolescentes que expressam mais medo apresentam mais problemas de internalização (Keltner et al., 1995).

Quanto à zanga, a expressão desta emoção está, frequentemente, associada a problemas de externalização. Com efeito, em instrumentos de rastreio do ajustamento socioemocional, como a Child Behavior Checklist, a expressão de zanga contribui para definir, parcialmente, os

problemas de externalização e é uma dimensão importante da perturbação de comportamento (Keltner et al., 1995). Além disso, os dados empíricos suportam a associação entre a zanga e os problemas de externalização, mostrando que a tendência para experienciar e expressar zanga está correlacionada com comportamentos de *acting out* na população normativa (Finch & Rogers, 1984) e nas crianças provenientes de populações clínicas (Finch & Eastman, 1983). A expressão de zanga é, também, mais frequente e intensa nas crianças com problemas de externalização, em comparação com as crianças com problemas de internalização (Keltner et al., 1995; Mabe, Treiber, & Riley, 1992), que tendem a inibir a expressão de zanga (Zeman, Shipman, & Suveg, 2002). Acresce que as crianças que adotam comportamentos antissociais são percecionadas pelos professores e pelos pares como expressando mais zanga e hostilidade (Cole & Zahn-Waxler, 1992). Além disso, a propensão para a zanga em jovens adultos está associada positivamente à delinquência (Krueger et al., 1994).

No que respeita à segunda linha de investigação, esta funda-se no pressuposto de que as emoções potenciam a adaptação do sujeito face às ameaças e oportunidades contextuais, permitindo responder às exigências de uma situação específica (Ekman, 1992, 1993; Frijda, 1986; Lazarus, 1991; Tooby & Cosmides, 1990). Por exemplo, a zanga pode favorecer a mobilização de respostas face à injustiça que potenciem a construção de relações mais justas (e.g., Lerner, Goldberg, & Tetlock, 1998). Todavia, quando é expressa em contextos que requerem a afiliação, como a interação com um amigo, a zanga pode levar à rutura deste vínculo afetivo (Cole & Zahn-Waxler, 1992; Keltner, Ellsworth, & Edwards, 1993).

Neste sentido, as consequências da expressão de emoções positivas ou negativas dependem das interações repetidas entre os objetivos individuais e os constrangimentos situacionais (Bonanno, 2001; Cole et al., 1994). Uma determinada expressão emocional pode parecer adequada ao sujeito, considerando os seus objetivos pessoais, mas ser completamente desadequada se analisada por um observador externo. Um padrão de expressão emocional torna-se disfuncional, quando prejudica ou impede um funcionamento adequado e produtivo (Cole et al., 1994). Desta forma, a expressão emocional que surge como desenquadrada face às exigências do contexto pode levar a problemas no ajustamento socioemocional (Cole et al., 1994). Por exemplo, as crianças percecionadas pelos professores como apresentando uma maior propensão para a agressão expressam mais zanga no contexto escolar (Keltner, Moffitt, & Stouthamer-Loeber, 1995). Acresce que os pacientes adultos com lesões orbitofrontais, usualmente associadas a dificuldades no ajustamento social, expressavam mais orgulho, numa situação experimental que gerava elevados níveis de embaraço nos sujeitos do grupo de controlo (Beer, Heerey, Keltner, Scabini, & Knight, 2003). Assim, expressar emoções dissonantes face às características da situação elicitadora, como rir da experiência de sofrimento

do outro, ou expressar afeto face a um estranho, são indicadores de dificuldades no ajustamento social (Cole et al., 1994). A investigação mais recente documenta as consequências negativas das expressões emocionais positivas, no contexto de interações negativas entre pares, para o ajustamento social. Por exemplo, as crianças em idade pré-escolar que expressavam afeto positivo desadequado, quando estavam a ser gozadas pelos colegas, tendiam a ser avaliadas negativamente pelos professores e pelos pares, no que respeita ao seu comportamento social (Miller & Olson, 2000).

Não obstante as divergências conceituais destas duas linhas de investigação, os dados empíricos mostram que, na análise do impacto da expressividade emocional no ajustamento socioemocional, é importante considerar não apenas a valência da emoção expressa, como também a função cumprida pela expressão emocional, atendendo às especificidades do contexto em que surge.

### **2.3. O impacto do mau trato na expressividade emocional**

A experiência de mau trato potencia a estruturação de trajetórias específicas de desenvolvimento emocional (Ayoub et al., 2006). Para analisar as especificidades do desenvolvimento emocional atípico, é crucial ter como referência os padrões normativos. De acordo com o modelo de desenvolvimento emocional proposto por Lewis (1992, 2000), atrás analisado, entre os seis e os oito meses, regista-se o aparecimento da expressão das emoções primárias, potenciado pela crescente maturação das estruturas cognitivas. Ao longo do terceiro mês de vida, emergem a expressão de alegria, de tristeza e nojo. Posteriormente, entre os quatro e os seis meses, surge a expressão de zanga associada à frustração. A expressão de surpresa aparece mais tarde, por volta dos seis meses. Por fim, entre os seis e os nove meses, surge a expressão de medo.

O desenvolvimento da expressão das emoções primárias nas crianças maltratadas não obedece aos padrões normativos, sobretudo no que respeita à precocidade da emergência das emoções negativas na trajetória desenvolvimental destas crianças. Além disso, o tipo de mau trato potencia a estruturação de padrões específicos de desenvolvimento. As crianças maltratadas expressam diversas emoções negativas, antes das crianças sem experiência de mau trato (Ayoub et al., 1993). A partir dos três meses de idade, são identificáveis diferenças na expressão emocional, expressando as crianças vítimas de abusos físicos em idade precoce mais medo, zanga e tristeza, durante a interação com a mãe, do que as crianças não maltratadas (Gaensbauer, Mrazek, & Harmon, 1981). O facto de as crianças maltratadas expressarem medo e zanga tão precocemente é ilustrativo das especificidades das suas trajetórias atípicas de desenvolvimento, considerando que o desenvolvimento normativo destas emoções ocorre,

usualmente, entre os sete e os nove meses (Gaensbauer & Hiatt, 1984; Sroufe, 1997). Enquanto, nas crianças vítimas de mau-trato físico, se observa uma precocidade na emergência das emoções negativas, nas crianças vítimas de negligência, observam-se diferenças na intensidade e duração da expressão emocional, apresentando estas crianças uma expressão emocional atenuada e maior duração da expressão de afeto negativo, em comparação com os pares não maltratados e com as crianças vítimas de mau-trato físico (Gaensbauer et al., 1981).

A investigação oferece inúmeros exemplos sobre as diferenças na expressividade emocional entre as crianças maltratadas e as crianças sem experiências de mau trato. As crianças em idade pré-escolar apresentam níveis mais elevados de zanga, durante tarefas instrucionais, do que as crianças não maltratadas da mesma idade (Erickson et al., 1989). Mostram-se, também, mais reativas às expressões faciais de zanga do que as não maltratadas (Cicchetti & Curtis, 2005; Pollak et al., 1997; Pollak et al., 2001), apresentando uma hipervigilância aos estímulos agressivos, o que as leva a expressar mais agressividade (Ayoub et al., 2006). Esta maior reatividade à zanga é particularmente notória em crianças vítimas de abuso físico, sendo usual estas crianças reconhecerem esta emoção, em situações em que os estímulos contextuais são ambíguos (Pollak et al., 2000).

A experiência de mau trato e a negatividade que caracteriza as interações nas famílias maltratantes parecem, também, alterar o funcionamento dos processos neurológicos associados ao processamento emocional. Num estudo com 100 crianças (50 maltratadas e 50 não maltratadas), a quem eram apresentadas fotografias de modelos femininos a expressar zanga, alegria e afeto neutro, Curtis e Cicchetti (2013), com base na análise dos potenciais evocados, observaram que as crianças maltratadas apresentavam uma hiperresponsividade à expressão de zanga, em comparação com a expressão de alegria. Verificaram, também, que as crianças maltratadas apresentavam uma hiperresponsividade à novidade do estímulo emocional, que se refletia numa maior amplitude na resposta à expressão facial de alegria, enquanto as crianças não maltratadas evidenciavam uma maior responsividade à expressão facial de zanga. A maior reatividade das crianças maltratadas à zanga é, porventura, atribuível ao facto de os pais maltratantes expressarem mais emoções negativas e menos emoções positivas (e.g., Kavanaugh, Youngblade, Reid, & Fagot, 1988; Lyons-Ruth, Connell, Zoll, & Stahl, 1987). Por seu turno, a maior reatividade à novidade do estímulo pode ser explicada pelo facto de, nestas famílias, imperar a conflitualidade e a agressividade verbal e física (e.g., Azar, 2002; Cicchetti & Lynch, 1993; Connell-Carrick & Scannapieco, 2006; Gaudin, Polansky, Kilpatrick, & Shilton, 1996), o que potencia a ativação dos recursos atencionais, que permitem à criança ficar hipervigilante e detetar sinais de perigo iminente.

### **3. Conhecimento emocional**

O conhecimento emocional consiste na capacidade de nomear emoções, reconhecer expressões emocionais e de associar a emoção ao contexto específico em que emerge (Denham, 1998; Sullivan et al., 2008; Sullivan et al., 2010). O conhecimento das emoções implica que o sujeito avalie a pessoa que está a enviar uma mensagem afetiva e que interprete essa mensagem, enquadrando-a de acordo com as regras sociais de expressividade e com o contexto em que emerge (Machado et al., 2008). Neste sentido, o conhecimento emocional pode ser definido como as competências de processamento da informação emocional (Salovey, Bedell, Detweiler, & Mayer, 2000). A capacidade de identificar as emoções esperadas em função das características do contexto requer as seguintes competências: 1) conferir um significado à expressão emocional e ao comportamento do outro; 2) compreender as situações elicitadoras das emoções; 3) compreender que os outros têm intenções, crenças e estados internos específicos (Saarni, Campos, Camras, & Witherington, 2006).

O conhecimento emocional consolida-se ao longo da infância. É adquirido diretamente, através dos processos de socialização numa língua específica, e indiretamente, através da experiência emocional e da interação com os pais (Sullivan et al., 2010). As crianças desenvolvem, gradualmente, a capacidade de identificar emoções, de reconhecer o significado das expressões faciais, e de compreender a forma como as características do contexto podem condicionar as reações emocionais (Denham & Couchaud, 1990). Estas aquisições são condicionadas por uma constelação de variáveis, entre as quais se destacam: 1) a relação estabelecida com a figura de vinculação e o estilo de interação familiar, 2) a competência cognitiva, com especial ênfase na competência verbal da criança, 3) a inteligência verbal da mãe, 4) a psicopatologia da mãe (Bennett, Bendersky, & Lewis, 2005).

Relativamente à segurança da relação estabelecida com a figura de vinculação, a investigação mostra que crianças de três a seis anos, que têm um padrão de vinculação seguro, são mais competentes ao nível do conhecimento emocional (Rosnay & Harris, 2002). Acresce que as crianças cujos pais expressam mais afeto positivo e menos afeto negativo são, também, mais competentes (Camras et al., 1990; Denham et al., 1994; Garner, & Miner, 1994; Halberstadt et al., 1999), em contraste com as crianças provenientes de famílias cujas interações são pautadas pelo afeto negativo e pelo mau-trato (Camras et al., 1990; Rogosch, Cicchetti, & Aber, 1995; Shipman & Zeman, 1999).

No que respeita à competência cognitiva da criança, verifica-se que as medidas do funcionamento cognitivo estão positivamente associadas ao conhecimento emocional da criança (Field & Walden, 1982; Izard, Schultz, Fine, Youngstrom, & Ackerman, 2000), à semelhança do que acontece com as medidas da competência verbal (Cutting & Dunn,

1999; Greig & Howe, 2001; Pons, Lawson, Harris, & De Rosnay, 2003; Schultz, Izard, Ackerman, & Youngstorm, 2001; Smith & Walden, 1998).

No que concerne à inteligência verbal da mãe, esta é preditora do conhecimento emocional, quando controlada a competência cognitiva da criança (Bennett et al., 2005). Aparentemente, as mães com níveis superiores de inteligência verbal tendem a estimular mais a aprendizagem emocional da criança.

Quanto à psicopatologia da mãe, existe evidência da associação entre a sintomatologia depressiva das mães e as dificuldades no conhecimento emocional (Greig & Howe, 2001), o que pode ser explicado pelo facto de, neste tipo de quadro clínico, a responsividade e disponibilidade das mães para modelar as aprendizagens emocionais das crianças serem mais reduzidas.

Alguns autores enfatizam a importância dos factores hereditários no desenvolvimento do conhecimento emocional (e.g., Izard, 2001; Tronick, 1989), preconizando que a influência destes factores se sobrepõe à dos factores acima elencados. Contudo, parece inquestionável a influência decisiva do contexto familiar no desenvolvimento do conhecimento emocional (Laible & Thompson, 1998). As crianças provenientes de famílias que partilham mais abertamente experiências emocionais, discutindo, quer as emoções positivas, quer as negativas, são mais competentes socialmente e apresentam um melhor ajustamento psicológico (Halberstadt et al., 2001).

A capacidade de reconhecer e nomear emoções aumenta entre os dois e os quatro anos e meio de idade (Denham, 1998; Denham, 2007; Denham & Couchoud, 1990). A criança começa por aprender a distinguir as situações felizes das não felizes, sendo adquirida, posteriormente, a capacidade de diferenciar situações que elicitam tristeza, raiva e medo. (Denham, 1998; Mostow, Izard, Fine, & Trentacosta, 2002). Entre os três e os quatro anos, torna-se capaz de nomear expressões emocionais correspondentes às emoções básicas, quando lhe são apresentadas fotografias que ilustram estas emoções (Dunn & Hughes, 1998) e, com três anos, reconhece um mínimo de quatro, de entre cinco emoções, com base na sua expressão facial (Pons & Harris, 2004). A expressão de alegria é a primeira a ser identificada, seguida pela tristeza e, posteriormente, pela raiva e surpresa (Walden & Field, 1982). Aos cinco anos, as crianças nomeiam, de forma mais hábil, as emoções de alegria e de tristeza, por contraposição às de raiva, medo e nojo (Denham, 1998). A compreensão do vocabulário referente às emoções básicas, a descodificação das expressões faciais e a associação da emoção ao contexto são aprendidas durante a idade pré-escolar, atingindo, na idade escolar, os níveis esperados na idade adulta (Denham et al., 2002; Michalson & Lewis, 1985). A criança em idade pré-escolar conquista uma competência crescente, no que respeita à capacidade de verbalizar, de forma

coerente, as causas das suas emoções e das emoções do outro (e.g., alegria, tristeza, zanga), o que lhe permite comunicar e prever as reações emocionais emergentes no contexto das interações sociais (Denham et al., 1994).

### **3.1. Impacto do conhecimento emocional no ajustamento socioemocional**

O conhecimento emocional permite à criança explicar as suas emoções, compreender o *feedback* que as suas reações emocionais desencadeiam e processar as associações causais entre os eventos e as emoções (Hesse & Cicchetti, 1982). Estas competências emocionais contribuem de forma decisiva para a forma como a criança gere as emoções e resolve situações de conflito interpessoal (Kopp, 1989).

O interesse pelo estudo da relação entre o conhecimento emocional e o ajustamento socioemocional aumentou a partir da década de 1990, motivado pela constatação de que um melhor conhecimento emocional estava associado a um melhor ajustamento social (Bennett et al., 2005), a menos problemas emocionais e a menos problemas de comportamento (Blair & Coles, 2000; Shields et al., 2001; Zabel, 1979). Contudo, o conhecimento emocional não é um mero correlato do ajustamento socioemocional, sendo, também, um preditor deste ajustamento (Denham et al., 2003; Izard et al., 2001). A investigação mostra que as crianças mais competentes no reconhecimento e nomeação de emoções são mais aceites pelos pares e têm melhor desempenho escolar, mesmo quando controlada a sua competência verbal (Garner et al., 1994; Izard, 1971). Apresentam melhor adaptação ao contexto escolar (Walden & Field, 1990) e são mais competentes socialmente, quando controlados indicadores da competência cognitiva e do temperamento (Izard, 2001). Assim, a capacidade de reconhecer e nomear emoções está ligada à capacidade de comunicar as emoções no contexto das interações sociais, pelo que, quando esta competência está em défice, o desenvolvimento das competências sociais fica comprometido (Machado et al., 2008). O conhecimento emocional é, também, fundamental na expressão de empatia e de simpatia, que estão, como atrás referido, associadas positivamente ao comportamento pró-social e negativamente associadas ao comportamento agressivo e antissocial.

Dada a centralidade do conhecimento emocional no desenvolvimento socioemocional, a identificação dos fatores que contribuem para a existência de diferenças individuais afigura-se relevante. Entre estes fatores, destacam-se as experiências familiares da criança. Com efeito, as crianças de idade pré-escolar, cujos pais são responsivos, emocionalmente expressivos e expressam menos zanga e tristeza, são mais competentes, no que respeita ao conhecimento emocional (Camras et al., 1990; Denham et al., 1994; Garner et al., 1994; Halberstadt et al., 1999). Por contraposição, a exposição frequente e intensa ao afeto negativo pode gerar tensão

e desregulação emocional na criança e inibir a sua aprendizagem emocional (Denham, 1998). Com base nestes pressupostos, serão analisados, a seguir, de forma mais pormenorizada, os potenciais efeitos da hostilidade e negatividade que pautam a parentalidade maltratante no conhecimento emocional da criança.

### **3.2. O impacto do mau trato no desenvolvimento do conhecimento emocional**

A investigação sobre o conhecimento emocional em crianças maltratadas tem privilegiado o estudo das competências de reconhecimento emocional, isto é, da associação das expressões faciais ao estado emocional correspondente.

As crianças maltratadas diferem das populações normativas na sua socialização emocional, tendo as relações maltratantes um impacto negativo no desenvolvimento do conhecimento emocional (Sullivan et al., 2008). As crianças maltratadas têm mais dificuldade em descodificar as emoções do outro, em representar as suas crenças e em assumir a sua perspetiva afetiva, isto é, em sentir o que o outro está a sentir (Cicchetti, Rogosch, Maughan, Toth, & Bruce, 2008; Koizumi & Takagishi, 2014; Pears & Fisher, 2005). Além disso, as crianças maltratadas tendem a interpretar de forma distorcida os estímulos emocionais, o que as leva a perceber, com maior frequência, as reações do outro como respostas agressivas, em comparação com as crianças não maltratadas (Pollak, Cicchetti, & Klorman, 1998; Weiss et al., 1992). Os eventos e afetos negativos são, porventura, mais salientes para estas crianças do que os eventos positivos, sendo que a sua atenção seletiva aos estímulos negativos restringe os seus recursos atencionais para processar os estímulos positivos (Pollak et al., 1998). Assim, a parentalidade abusiva, excessivamente punitiva e severa, está associada a dificuldades no reconhecimento emocional e no processamento das emoções negativas, tendendo as crianças maltratadas a atribuir, mais frequentemente, intenções hostis ao outro (Sullivan et al., 2010).

Neste âmbito, destaca-se o estudo de Camras e colaboradores (1990), que estudaram o impacto do mau trato e da expressão facial materna no reconhecimento e produção de expressões emocionais, através da comparação de um grupo de 20 crianças maltratadas com um grupo de 20 crianças não maltratadas, entre os três e os sete anos. As crianças realizaram uma tarefa de reconhecimento da expressão emocional, em que lhes era solicitado que identificassem as expressões emocionais da mãe. Os resultados mostraram que a experiência de mau trato e a expressão facial das mães predizem o reconhecimento das expressões emocionais pelas crianças. Acresce que as crianças maltratadas despendiam mais tempo a identificar as expressões emocionais das mães do que as crianças não maltratadas. As conclusões deste estudo enfatizam a importância da interação com os cuidadores no desenvolvimento do conhecimento emocional.

Na senda destes resultados, a investigação mostra que as crianças vítimas de negligência e de mau trato físico apresentam fragilidades no reconhecimento de emoções, que parecem traduzir as suas experiências de socialização (Camras, Grow, & Ribordy, 1983; Smith & Walden, 1999). Com efeito, as crianças vítimas de mau trato físico reconhecem, com maior precisão, as expressões de zanga, do que as crianças não maltratadas, mas apresentam mais dificuldade na identificação das expressões de tristeza e alegria, comparativamente com as não maltratadas (Pollak et al., 2000; Pollak et al., 1997). Acresce que as crianças vítimas de abuso tendem a reconhecer como zanga, expressões ambíguas, em contextos em que não seria esperado que esta emoção surgisse. Por conseguinte, embora as crianças maltratadas reconheçam mais rapidamente a zanga, necessitam de mais estímulos sensoriais para reconhecer as expressões de tristeza (Pollak & Kistler, 2002; Pollak et al., 2001; Pollak & Sinha, 2002).

Dado que os estudos neste domínio se centram, sobretudo, na nomeação e no reconhecimento de expressões faciais (Pollak et al. 2000; Pollak & Tolley-Schell, 2003), a investigação sobre a capacidade da criança associar a emoção ao contexto suscetível de a eliciar é ainda escassa. É, por isso, relevante aferir se a experiência de mau trato tem impacto na capacidade de descodificar as emoções associadas às situações de relacionamento interpessoal, por forma a perceber se as relações maltratantes potenciam a internalização de potenciais viés ou distorções na leitura destas situações

#### **4. Resolução de conflitos emocionais**

A resolução de conflitos emocionais diz respeito à capacidade da criança mobilizar os seus recursos internos e externos, isto é, as suas competências cognitivas, emocionais e sociais para minorar a tensão ou mal-estar associada ao conflito. Por recursos internos, entende-se a capacidade da criança se apoiar a si mesma, ser inventiva, ter um *insight* e aprender, com base nas suas experiências pessoais e sociais. Os recursos externos dizem respeito à capacidade da criança mobilizar a sua rede de suporte social (e.g., pais, professores, médicos, polícias), para resolver o conflito (Roberts & Gruber, 2005). A resolução de conflitos emocionais requer, assim, a capacidade de descodificar adequadamente as emoções por eles despoletadas, bem como a capacidade de mobilizar estratégias de resolução de problemas interpessoais que atenuem a tensão e o mal-estar dos seus intervenientes. Neste processo, estão implicadas, de forma estreita, as competências verbais (Rhea, Hernandez, Taylor, & Johnson, 1996), o conhecimento emocional e as competências de resolução de problemas sociais.

A resolução de conflitos emocionais implica, além dos aspetos referidos, a capacidade de articular as diversas dimensões desses conflitos, tendo em consideração as necessidades e/ou

vulnerabilidades das pessoas envolvidas. Quando analisada com base nas narrativas das crianças, a resolução de conflitos emocionais encontra-se estreitamente ligada ao conceito de coerência narrativa. Segundo Fiese e Sameroff (1999), a coerência narrativa diz respeito a quatro qualidades ou dimensões da narrativa: i) consistência interna, ii) organização, iii) flexibilidade e iv) congruência emocional e de conteúdo. A *consistência interna* diz respeito à capacidade do indivíduo construir e organizar, de forma congruente, a narrativa, através da articulação dos eventos que a integram. Reporta-se, também, à ligação estabelecida pelo sujeito entre os eventos e as emoções por eles despoletadas, isto é, à descodificação da emocionalidade associada ao enredo da narrativa. Por seu turno, a *organização* diz respeito à forma como o indivíduo estrutura a narrativa, através da: i) identificação dos seus protagonistas; ii) identificação do problema ou eventos centrais da narrativa, iii) localização da ação no tempo e no espaço e iv) sequenciação dos eventos da narrativa, de acordo com uma cronologia clara. Desta forma, uma narrativa organizada proporciona ao interlocutor um sentido claro de orientação no contexto e das referências “quem”, “o quê”, “quando” e “onde”. A *flexibilidade* reporta-se às relações de causa-efeito entre os eventos da narrativa e à capacidade do indivíduo explorar ideias novas e soluções alternativas para o enredo da narrativa. A *congruência emocional e de conteúdo* traduz a capacidade de modulação do afeto do indivíduo e reflete-se na articulação entre comportamentos e pensamentos e na justificação dos estados emocionais das personagens envolvidas na narrativa.

#### **4.1. O impacto do mau trato na resolução de conflitos emocionais**

A associação entre a resolução de conflitos e a experiência de mau trato tem sido, preponderantemente, analisada em estudos que utilizam os inícios de histórias. Os resultados destes estudos mostram que, nas suas narrativas, as crianças maltratadas descrevem menos estratégias de resolução de conflitos das personagens (Macfie et al., 1999) e mais conflitos entre estas, do que as crianças não maltratadas (Toth et al., 2000).

Acresce que o mau-trato está associado à coerência narrativa, mostrando a literatura que as narrativas das crianças maltratadas são menos coerentes do que as narrativas das crianças não maltratadas (Shield et al., 2001; Sousa & Cruz, 2010). Com efeito, as crianças com experiências familiares adversas tendem a construir narrativas incoerentes, contraditórias, desorganizadas e até caóticas, cujos conflitos permanecem por resolver (Warren, 2003). Estes resultados são, possivelmente, justificados pelo facto de, nas famílias maltratantes, os pais não funcionarem como modelos, no que respeita à mobilização de estratégias eficazes de resolução de problemas sociais (Haskett, 1990).

Apesar do reduzido número de estudos sobre a resolução de conflitos emocionais nas crianças maltratadas, a investigação sublinha a importância da relação com as figuras de vinculação para o desenvolvimento da capacidade de resolver os conflitos emocionais. Neste âmbito, destacam-se os estudos de Bretherton, Prentiss e Ridgeway (1990) e de Bretherton, Ridgeway e Cassidy (1990), que compararam as narrativas construídas por crianças de três anos, com padrão de vinculação seguro e inseguro. Os resultados mostraram que as crianças com padrões de vinculação seguro descreviam as personagens referentes aos pais como prestando cuidados e a personagem referente à criança como competente. Por oposição, as crianças com padrão de vinculação inseguro evitavam o conflito, construía narrativas incoerentes ou bizarras e descreviam finais violentos e não usuais, como abandono das crianças e acidentes de viação. Estes resultados são consonantes com os do estudo de Oppenheim e Waters (1995), que mostrou que as crianças com padrão de vinculação inseguro constroem narrativas menos coerentes e elaboradas do que as crianças com padrão de vinculação seguro.

## **5. As narrativas enquanto veículo de acesso à experiência emocional**

Desde os primeiros anos de vida, as crianças começam a ser capazes de organizar e integrar representacionalmente as suas experiências passadas e atuais (Stern, 1985), bem como os significados a elas imputados (Emde, 2003). Contudo, o desenvolvimento ainda incipiente da linguagem e das competências autorreflexivas não lhes permite verbalizar a complexidade da organização representacional da experiência (Emde, 2003).

O ser humano confere significados às experiências quotidianas, organizando-as sob a forma de narrativas (Gonçalves, 2000; Gonçalves & Henriques, 2000), que incluem uma dimensão relacional e afetiva (Emde, 2003). O processo de construção de narrativas permite ao sujeito comunicar acerca da sua experiência, partilhar significados e, desta forma, coconstruir novos significados (Gonçalves, 2000). No caso das crianças, as suas narrativas incluem um espectro amplo de eventos quotidianos e rotinas estruturantes, que contribuem para a construção de um sentido de previsibilidade e segurança (Oppenheim, 2006). As narrativas infantis têm implicações importantes para o bem-estar e desenvolvimento da criança, ao permitir-lhe integrar e organizar os momentos emocionalmente significativos, através da atribuição de significados coerentes e construtivos à sua experiência emocional (Cole et al., 1994; Main, Kaplan, & Cassidy, 1985; Oppenheim, 2006; Thompson, 2000). As múltiplas potencialidades que advêm da análise das narrativas são, recorrentemente, exploradas na intervenção clínica, sendo o sucesso psicoterapêutico definido como a integração dos diversos acontecimentos de vida do sujeito numa narrativa coerente (Emde, 2003).

Wolf (2003) preconiza que é a avaliação que distingue a narrativa da descrição de uma sequência de eventos. Através dos recursos linguísticos e pragmáticos, a criança, não só conta o que aconteceu a seguir, mas, sobretudo, avalia o que aconteceu, sublinhando o significado de determinados aspetos, em detrimento de outros, e situando o *self* na matriz das pessoas e dos eventos importantes. Neste sentido, segundo o autor, o relato factual transforma-se numa narrativa individual, através da qual o narrador define o *self* e os outros, levando a criança do ‘aqui e agora’ para o ‘depois e lá’.

A organização verbal e narrativa da experiência tem um papel determinante na integração das emoções associadas a essa experiência e, por conseguinte, no desenvolvimento da regulação emocional (Oppenheim et al., 1997; Stern, 1985; Thompson, 1994). À medida que a criança adquire uma mestria crescente ao nível das competências linguísticas, consegue utilizar um vocabulário adequado para descrever os seus sentimentos e os dos outros (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxier, & Ridgeway, 1986). As crianças utilizam palavras para nomear os seus estados emocionais, servindo-se da linguagem como ferramenta para regular as suas emoções e influenciar o seu comportamento e o dos outros (Cole et al., 1994; Dunn, 1993). Assim, à medida que a competência verbal da criança se desenvolve, esta torna-se capaz de construir narrativas sobre as suas experiências pessoais que não se limitam a descrever o que aconteceu, mas abrangem as emoções geradas pelos eventos narrados (Oppenheim et al., 1997).

### **5.1. Potencialidades dos inícios de histórias na análise da experiência emocional**

O desenvolvimento dos instrumentos baseados em inícios de histórias foi inspirado nas medidas da vinculação, que têm como população-alvo crianças com menos de 20 meses (Ainsworth, 1978; Main & Cassidy, 1988). A avaliação do mundo interno das crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos constitui, por isso, um desafio (Bettman & Lundahl, 2007). Nesta faixa etária, a aplicação da Situação Estranha (Ainsworth, 1978) deixa de ser adequada, porque as crianças desenvolveram competências verbais que lhes permitem comunicar sobre as emoções geradas pela separação e pela reunião com as figuras de vinculação. Além disso, a competência verbal crescente da criança permite-lhe responder a entrevistas e questionários sobre a vinculação, tal como acontece com adolescentes e adultos.

Para responder a este desafio, os investigadores empreenderam esforços na construção de instrumentos que avaliassem a vinculação, com base nas narrativas elicitadas a partir de imagens, inícios de histórias, bonecos e fantoches (Bettman & Lundahl, 2007). Estes instrumentos permitiram colmatar as lacunas dos instrumentos baseados na observação do comportamento, em contexto laboratorial, como a Situação Estranha, e das entrevistas estritamente verbais, como a Adult Attachment Interview (AAI; George et al., 1984). Enquanto,

na Situação Estranha, o mundo interno da criança é avaliado a partir da observação do comportamento, a AAI baseia-se na capacidade do sujeito para verbalizar as suas memórias narrativas. Estas memórias narrativas permitem aos investigadores fazer inferências sobre o mundo relacional dos sujeitos. As crianças entre os três e os cinco anos têm suficiente destreza verbal para descrever os seus mundos internos, embora não tenham ainda a elaboração cognitiva necessária para responder às entrevistas estritamente verbais. Os instrumentos baseados na eliciação de narrativas vêm, assim, preencher o vazio deixado pelos instrumentos baseados na observação e pelas medidas estritamente verbais, ao permitir avaliar os modelos representacionais e a emocionalidade de crianças demasiado crescidas para serem submetidas à Situação Estranha e demasiado jovens para responderem à AAI (Bettman & Lundahl, 2007).

Os instrumentos baseados na análise de narrativas, e em particular aqueles que têm como estímulo elicitador os inícios de histórias, proporcionam uma grelha de leitura privilegiada do funcionamento social, emocional e cognitivo da criança, ao facilitar o exercício de contar histórias. Embora inicialmente associados ao estudo dos padrões de vinculação, estes instrumentos começaram a ser utilizados para aceder a um espectro amplo de constructos, como a representação sobre o *self*, as relações de vinculação, os valores morais, o comportamento pró-social, a ansiedade de separação, a depressão, o conflito familiar e as competências de resolução de conflitos emocionais (Bettman & Lundahl, 2007).

O procedimento requerido por estas técnicas consiste em apresentar breves inícios de histórias, que descrevem cenários sociais, emocionais e morais, orientados para as relações interpessoais das crianças entre os quatro e os dez anos. Cada início de história elícita um conflito interpessoal, sendo a narração desse conflito acompanhada pela sua dramatização com bonecos que representam as personagens que o protagonizam, para potenciar o envolvimento da criança na tarefa e facilitar a compreensão do conflito descrito (Page, 2001). Cada história é começada pelo entrevistador, sendo depois pedido à criança que mostre e conte o que aconteceu a seguir. Durante o exercício de construção da narrativa, o entrevistador fornece um conjunto de instruções estandardizadas, de acordo com um protocolo (Apavaloaie et al., 2014; Bretherton, Oppenheim, Buchsbaum, Emde, & MacArthur Transition Network Narrative Group, 1990).

Os inícios de histórias funcionam como um catalisador, ao potenciarem a construção de narrativas, que constituem um veículo de acesso às crenças implícitas que as crianças elaboram em torno das relações interpessoais, assim como dos acontecimentos significativos na sua trajetória desenvolvimental (Fiese & Spagnola, 2005). Dadas as suas inúmeras potencialidades, além do importante contributo para a investigação, os inícios de histórias são úteis na avaliação e intervenção clínicas (Buchsbaum et al.1992).

Os instrumentos baseados em inícios de histórias permitem evitar alguns dos problemas associados à especificidade comportamental e contextual das medidas da vinculação (Buchsbaum, Toth, Clyman, Cicchetti, & Emde, 1992; Laible, Torquati, Carlo & Ontai, 2000). Constituem um veículo de acesso aos seus modelos representacionais, às suas estratégias de regulação emocional e à sua capacidade para mobilizar recursos para resolver conflitos emocionais. Revestem-se, por isso, de inúmeros benefícios, uma vez que permitem analisar as representações sobre as experiências familiares (Hodges, Steele, Hillman, & Henderson, 2003), mitigando o obstáculo das ainda limitadas competências autorreflexivas das crianças mais pequenas (Apavaloaie et al., 2014). Neste sentido, as narrativas permitem compreender a forma como as crianças constroem e significam o seu mundo interno e externo, bem como apreender a ligação entre ambos (Appelman & Wolf, 2003). São, por isso, um veículo privilegiado de acesso à forma como o sujeito reconstrói emocionalmente a realidade (Holmberg, Robinson, Corbitt-Price, & Wiener, 2007).

Estes instrumentos possibilitam a obtenção de informação diretamente junto da criança, a sua administração é relativamente simples e rápida, e os estímulos fornecidos são pouco permeáveis às especificidades culturais. A este propósito, importa enfatizar que alguns destes instrumentos utilizam animais como personagens, enquanto outros foram adaptados em função da etnia ou da cultura (Bettman & Lundahl, 2007). As múltiplas potencialidades destes instrumentos e os benefícios a eles associados justificam o interesse crescente na sua utilização.

Bettman e Lundahl (2007) efetuaram uma revisão sistemática dos instrumentos que visam avaliar as narrativas das crianças, tendo a sua pesquisa sido norteada pelas seguintes palavras: ‘narrativa’, ‘avaliação’ e ‘criança’. Identificaram um total de 160 resumos, que selecionaram, com base em quatro critérios: 1) reportarem-se a estudos que tinham como população-alvo crianças em idade pré-escolar (crianças entre os 2 e os 6 anos); 2) serem referentes a publicações submetidas a revisão de pares; 3) referirem-se a publicações em inglês, 4) utilizarem instrumentos baseados em narrativas. Desta seleção, resultaram 53 artigos, em que foram identificados 13 instrumentos baseados na elicitação de narrativas. Os instrumentos tinham como estímulo elicitor inícios de histórias, bonecos, fantoches, ou uma combinação destes. Entre estes instrumentos, destacam-se os seguintes: 1) Separation Anxiety Test (SAT; Klagsbrun & Bowlby, 1976), 2) Incomplete Doll Stories (IDS; Cassidy, 1988), 3) Puppet Interview (PI; Cassidy, 1988), 4) Emotional Knowledge Interview (Denham et al., 1990), 5) Attachment Story Completion Task (ASCT; Bretherton et al., 1990), 6) Bear’s Picnic (BP; Mueller & Tingley, 1990), 7) MacArthur Story Stem Battery (MSSB; Bretherton & Oppenheim, 2003; Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990a), 8) Conflict Task (CT; Priel, Myodovnik, & Rivlin-Beniaminy, 1995), 9) Attachment Doll-Play Interview (ADI; Oppenheim, 1997), 10)

Doll's House Play (Murray, Woolgar, Briers, & Hipwell, 1999), 11) Manchester Child Attachment Story Task (MCAST; Green, Stanley, Smith, & Goldwyn, 2000), 12) Family Stories Task (FAST; Shamir, Schudlich, & Cummings, 2001), 13) Play Narratives (PN; Mol Lous et al., 2002). Bettman e Lundahl (2007) concluíram que estes instrumentos tinham boas propriedades psicométricas, aferidas a partir do acordo intercodificador e da avaliação da sua validade. Todavia, e apesar da similaridade dos estímulos elicitadores, estes instrumentos baseiam-se em diferentes procedimentos de administração e codificação. Com efeito, embora sejam fáceis de administrar, a sua codificação e interpretação não é linear. Enquanto alguns instrumentos têm associados manuais de codificação pormenorizados, outros possuem apenas instruções vagas de codificação, ou não têm associadas quaisquer instruções a este respeito, o que dificulta a sua utilização.

A par dos constrangimentos associados aos procedimentos de codificação, outra desvantagem associada a estes instrumentos prende-se com o facto de requererem um conjunto de competências clínicas para gerir adequadamente a interação com a criança, construindo um contexto relacional securizante, que potencie o exercício de construção da narrativa (Bettman & Lundahl, 2007). Implicam, por conseguinte, um período de treino, que permita ao entrevistador familiarizar-se com os procedimentos de administração e construir uma aliança com a criança. De notar que alguns destes instrumentos se baseiam num conjunto de instruções estandardizadas para elicitar as narrativas (e.g., 'Mostra e conta-me o que aconteceu a seguir.') e centrar a criança no conflito associado ao início de história. Porém, nem sempre estas instruções são devidamente explicitadas nas respetivas publicações. Esta ausência de explicitação resulta numa enorme variabilidade na forma como estes instrumentos são administrados, podendo conduzir a interpretações enviesadas ou erróneas e dificultar a replicação rigorosa destes procedimentos no âmbito da investigação e da prática clínica.

Não obstante as limitações apontadas, é inquestionável o precioso contributo dos instrumentos baseados em inícios de histórias para aceder ao mundo interno da criança, nomeadamente aos seus modelos representacionais e à emocionalidade que os permeia.

## **5.2. Narrativas e ajustamento socioemocional**

A literatura sobre as narrativas mostra que a capacidade de construir uma narrativa coerente não só reflete, como promove o ajustamento socioemocional (Baxter, Norwood, Asbury, Jannusch, & Sharp, 2012). Segundo Baerger & McAdams (1999), a capacidade da criança construir uma narrativa coerente traduz a capacidade de conferir um significado à experiência, ligando-a ao mundo. Por oposição, a incapacidade de construir uma narrativa integrada e coerente reflete um sentido de descontinuidade e desvinculação face à experiência.

As narrativas são um poderoso dispositivo simbólico, que permite ao narrador conferir um significado à sua vida, proporcionando a integração das discontinuidades e das experiências disruptivas (Becker, 1997).

A investigação oferece alguns exemplos que corroboram a associação entre a coerência narrativa e o ajustamento socioemocional. Num estudo com 51 crianças entre os 4 e os 5 anos, Oppenheim, Nir, Warren e Emde (1997) verificaram que as crianças que construíam narrativas mais coerentes, a partir dos inícios de histórias da MSSB, descreviam mais temas pró-sociais e menos conteúdos de agressividade, e apresentavam menos problemas de comportamento, aferidos com recurso à Child Behavior Checklist (CBCL). Em consonância com estes resultados, num estudo com 193 crianças, entre os 3 e os 5 anos, Müller, Perren e Wustmann Seiler (2014) analisaram a estrutura e o conteúdo (coerência, conteúdos positivos e de agressividade) das narrativas construídas pelas crianças a partir dos inícios de histórias da MSSB e a sua relação com os problemas de internalização e externalização. Os autores procuraram perceber se a coerência narrativa mediava ou moderava a associação entre os fatores de risco da família e os problemas de internalização e externalização da criança. Os resultados mostraram que a coerência narrativa estava associada a um melhor ajustamento socioemocional e que moderava a relação entre os fatores familiares de risco e os problemas de internalização da criança. Por seu turno, os conteúdos positivos estavam negativamente associados aos problemas de externalização. Os resultados mostraram, também, que os conteúdos positivos e negativos atenuavam o efeito negativo dos fatores de risco da família no ajustamento socioemocional, uma vez que as crianças que construíam narrativas em que estes conteúdos eram abundantes, apresentavam menos problemas de externalização. Estes resultados autorizam à assunção de que a capacidade da criança construir uma narrativa coerente e pautada por um espectro amplo de conteúdos pode minorar o impacto de fatores de risco no seu ajustamento socioemocional.

Em síntese, a capacidade da criança construir uma narrativa em que os eventos são devidamente articulados e integrados, e o conflito que a enforma é adequadamente resolvido, tende a funcionar como um fator de proteção do ajustamento socioemocional da criança.

### **5.3. O estudo da competência emocional das crianças maltratadas com base na análise de narrativas**

As técnicas narrativas têm sido, preponderantemente, utilizadas para estudar as relações de vinculação, as representações sobre o *self*, o desenvolvimento social e moral, as dinâmicas e os conflitos familiares e as competências de resolução de problema, permitindo, simultaneamente, rastrear problemas no ajustamento socioemocional, como depressão e

ansiedade (Bettman & Lundahl, 2007). Assim, a competência emocional tem sido secundarizada na investigação baseada na análise das narrativas.

As emoções autoconscientes têm sido, prevalentemente, avaliadas através da observação da postura corporal e da expressão facial das crianças, de instrumentos de autorrelato, de *checklists* de adjetivos, bem como de cenários e afirmações face aos quais é pedido ao sujeito para se posicionar (cf. Alessandri & Lewis, 1993; Lewis et al., 1992; Tracy, Robins, & Tangney, 2007). Deste modo, a utilização de instrumentos baseados na análise das narrativas das crianças é praticamente inexistente, havendo, que seja do nosso conhecimento, apenas um estudo em que são utilizadas técnicas narrativas baseadas em inícios de histórias (cf. Appavolaie, Page, & Marks, 2014). A par do reduzido número de estudos sobre o conhecimento da experiência fenomenológica das emoções autoconscientes nas narrativas infantis, é também diminuta a investigação sobre a associação entre as emoções autoconscientes e a experiência de mau trato. Afigura-se, pois, importante analisar as potencialidades das narrativas como forma de aceder à experiência fenomenológica destas emoções.

Os estudos que incidem sobre o desenvolvimento da expressividade emocional das crianças maltratadas têm-se centrado, preponderantemente, na reatividade emocional a emoções específicas, bem como no reconhecimento e produção de expressões emocionais, em situações experimentais (Cicchetti & Curtis, 2005; Curtis & Cicchetti, 2013; Erickson et al., 1989; Pollak et al., 1997; Pollak et al., 2001; Pollak Cicchetti, Hormung, & Reed, 2000). Os estudos sobre a expressividade emocional das crianças maltratadas, com base na análise de narrativas são, por isso, praticamente inexistentes.

Quanto ao conhecimento emocional, a investigação sobre o seu desenvolvimento em crianças maltratadas tem priorizado o estudo das competências de reconhecimento emocional, em situações experimentais (Camras et al., 1990; Camras et al., 1983; Pollak et al., 2000; Pollak et al., 1997; Pollak & Kistler, 2002; Pollak et al., 2001; Pollak & Sinha, 2002; Pollak & Tolley-Schell, 2003; Smith & Walden, 1999). Assim, a investigação sobre o conhecimento emocional com base na análise das narrativas das crianças é ainda escassa.

Relativamente à resolução de conflitos emocionais, a investigação sobre a forma como as crianças maltratadas resolvem os conflitos associados às narrativas é praticamente inexistente (Macfie et al., 1999; Toth et al., 2000). Afigura-se, pois, pertinente avaliar o impacto do mau trato na capacidade da criança mobilizar os seus recursos pessoais e sociais para atenuar as emoções negativas das personagens e encontrar uma solução para o problema com que estas se defrontam.

Neste sentido, este projeto pretende contribuir para suprir a lacuna da investigação sobre as emoções autoconscientes, a expressividade emocional, o conhecimento emocional e a

resolução de conflitos emocionais, com base nas narrativas das crianças. Oferece-se como importante contributo para o aprofundamento da compreensão sobre o desenvolvimento emocional das crianças com experiências familiares adversas.

## **6. Objetivos e predições do projeto de investigação**

Este projeto de investigação tem como objetivo estudar a competência emocional, nas narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas. Pretende-se analisar comparativamente as narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas, no que respeita: 1) à experiência fenomenológica das emoções autoconscientes; 2) à expressividade emocional da criança, durante a construção das narrativas, e à expressividade por ela atribuída às personagens; 3) ao conhecimento emocional; 4) à resolução de conflitos emocionais. A par destes objetivos, este projeto visa aferir se a experiência fenomenológica das emoções autoconscientes, a expressividade emocional, o conhecimento emocional e a resolução de conflitos emocionais medeiam a relação entre o mau-trato e o ajustamento socioemocional. Esta investigação tem, também, objetivos metodológicos, uma vez que pretende analisar as potencialidades dos inícios de histórias, como forma de aceder à competência emocional da criança, e contribuir para aferir a validade dos sistemas de codificação mobilizados.

Este projeto foi operacionalizado através da realização de três estudos. Os primeiros dois estudos, de natureza quantitativa, centram-se na análise comparativa das narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas, incidindo o primeiro na experiência fenomenológica das emoções autoconscientes e na resolução de conflitos emocionais, e o segundo na expressividade emocional. O terceiro estudo, de natureza qualitativa, consiste na análise de dois casos, sendo confrontadas as especificidades das narrativas destas crianças na experiência fenomenológica das emoções autoconscientes, no conhecimento emocional e na resolução de conflitos emocionais.

Relativamente ao primeiro estudo, este visa analisar comparativamente o conhecimento da experiência fenomenológica das emoções autoconscientes e as resoluções conferidas aos conflitos, nas narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas. Esperava-se encontrar mais manifestações de vergonha e menos manifestações de orgulho e de empatia das personagens, nas narrativas das crianças maltratadas, do que nas narrativas das crianças não maltratadas. Devido à escassez de evidência empírica que suporte a associação entre a culpa e o mau trato, no presente estudo, pretendia-se comparar as manifestações de culpa nas narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas, arriscando-se a previsão de que a descrição desta experiência emocional fosse menos frequente nas narrativas das crianças maltratadas, dado o caráter adaptativo desta emoção. No que respeita à resolução de conflitos, previa-se, na esteira dos

resultados dos estudos neste domínio, que as crianças maltratadas conferissem resoluções menos ajustadas e elaboradas às suas narrativas.

O segundo estudo teve como objetivo analisar comparativamente a expressividade emocional e o conhecimento emocional das crianças maltratadas e não maltratadas, durante a construção de narrativas, e a expressividade por elas atribuídas às interações entre as personagens. Esperava-se que as crianças maltratadas expressassem mais afeto negativo e menos afeto positivo, durante a construção das suas narrativas, e que, devido às dificuldades destas crianças no conhecimento emocional, atribuissem menos emoções positivas e negativas às personagens.

Por fim, o estudo qualitativo orientou-se para a prossecução dos seguintes objetivos:

- ilustrar as potencialidades das narrativas enquanto janela de acesso à experiência fenomenológica das emoções autoconscientes, ao conhecimento emocional e ao processo de resolução de conflitos sociomoraes, e enquanto indicador do ajustamento socioemocional da criança;
- analisar as características das narrativas de duas crianças: a primeira combinava os valores mais reduzidos nas emoções autoconscientes, no conhecimento emocional e nas resoluções das cinco histórias, e a segunda combinava os valores mais elevados nestas três dimensões;
- contribuir para aferir a validade dos sistemas de codificação enquanto instrumentos de avaliação da experiência fenomenológica das emoções autoconscientes, do conhecimento emocional e da resolução de conflitos sociomoraes, nas narrativas das crianças.

## **CAPÍTULO II**

### Método



O projeto de investigação cujo método se apresenta neste capítulo seguiu um desenho correlacional, tendo sido selecionados dois grupos de crianças emparelhados quanto às características sociodemográficas, de forma a facilitar a análise comparativa, de acordo com um plano analítico intersujeitos.

O desenho deste estudo foi norteado pelos princípios éticos e deontológicos que regem a investigação com populações de risco, tendo obtido um parecer positivo da Comissão Ética da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade do Porto (ver anexo 1).

## **Participantes**

Participaram, neste estudo, 100 crianças, com idades compreendidas entre os 5 anos e 9 meses e os 8 anos e 11 meses ( $M=7.00$ ;  $DP=.95$ ), sendo 52 do sexo feminino e 48 do masculino. Destas, 50 sofreram experiências de mau-trato e encontravam-se institucionalizadas em Centros de Acolhimento Temporários (CAT) e Lares de Infância e Juventude (LIJ), enquanto as restantes 50 não vivenciaram abusos e viviam com a família biológica.

Os dois grupos de crianças apresentam características semelhantes, no que respeita ao sexo e à idade. Cada grupo inclui 26 crianças do sexo feminino e 24 do sexo masculino, integrando três crianças com 5 anos (6%), 12 crianças com 6 anos (24%), 15 com 7 anos (30%) e 20 com 8 anos (40%).

No que respeita ao nível de escolaridade da mãe, no grupo de crianças maltratadas, 16% das mães ou substitutas maternas deste grupo não concluiu o 1º ciclo, 34% concluiu o 1º ciclo, 10% o 2º ciclo, 20% o 3º ciclo. A média de anos de escolaridade da mãe é 4.93 ( $DP=3.09$ ). Em 20% dos casos, não foi possível obter informação sobre a escolaridade das mães. Dos pais das crianças deste grupo, 8% não finalizou o 1º ciclo, 44% terminou o 1º ciclo, 8% terminaram o 2º ciclo, 4% o 3º ciclo. A média de anos de escolaridade do pai é 4.09 ( $DP=2.05$ ). Em 36% dos casos, não foi possível recolher esta informação. Por seu turno, no grupo de crianças não maltratadas, 4% das mães não acabara o 1º ciclo, 22% concluíra o 1º ciclo, 22% o 2º ciclo, 36% o 3º ciclo e 16% finalizara o ensino secundário. A média de anos de escolaridade da mãe é 7.54 ( $DP=2.99$ ). Relativamente aos pais, 4% não concluiu o 1º ciclo, 22% finalizou o 1º ciclo, 26% o 2º ciclo, 22% o 3º ciclo e 10% o ensino secundário. A média de anos de escolaridade do pai é 6.90 ( $DP=2.75$ ). Em 16% dos casos, não foi possível recolher esta informação. Assim, as crianças de ambos os grupos provinham de famílias em que, quer a mãe ou substituta materna, quer o pai ou substituto paterno, tinham até 12 anos de escolaridade. Com vista às análises posteriores, foi criada uma variável, designada nível de escolaridade do cuidador, que corresponde ao nível de escolaridade da mãe ou substituta ou, quando esta informação estava omissa, ao nível de escolaridade do pai ou substituto. Apesar do esforço empreendido no

emparelhamentos dos dois grupos relativamente às características sociodemográficas, as crianças maltratadas ( $M=4.92$ ,  $DP=2.83$ ) e não maltratadas ( $M=7.54$ ,  $DP=2.99$ ) diferem significativamente, no nível de escolaridade do cuidador,  $t(98) = 4.50$ ,  $p = .00$ .

Relativamente ao tipo de mau-trato sofrido, do total de 50 crianças maltratadas, três foram vítimas de mau-trato emocional (6%), 28 de negligência (56%), duas de mau-trato físico e emocional (4%), 11 de mau-trato físico e negligência (22%) e seis de mau-trato físico, emocional e de negligência (12%). Verifica-se, como esperado, uma sobreposição entre os diferentes tipos de mau-trato, embora a negligência seja claramente dominante neste grupo de crianças.

No que respeita à idade da criança aquando da primeira institucionalização ( $M=6.67$ ,  $DP=13.47$ ), três crianças foram institucionalizadas com menos de 1 ano de idade (3%), uma com 1 ano (1%), três com 2 anos (3%), quatro com 3 anos (4%), seis com 4 anos (6%), 13 com 5 anos (12%), dez com 6 anos (10%), seis com 7 anos (6%) e três com 8 anos (50%). Relativamente ao tempo de residência na instituição ( $M=28.18$ ,  $DP=25.29$ ), 17 crianças (34%) residiam na instituição há menos de 12 meses, 12 crianças (24%) há 13 a 24 meses, oito crianças (16%) há 25 a 36 meses, três crianças (6%) há 37 a 48 meses, quatro crianças (8%) há 49 a 60 meses, quatro crianças (8%) há 61 a 72 meses, uma criança (2%) há 84 meses e uma outra (2%) há 99 meses.

No que concerne ao contacto com a família biológica, 17 crianças mantinham contactos esporádicos com a família biológica (34%), 18 estabeleciam contactos semanais (36%), oito mais do que uma vez por semana (16%) e quatro diariamente (8%). As restantes três crianças não mantinham qualquer contacto com a família biológica (6%).

Quanto à rede de suporte social formal e informal de que as crianças maltratadas beneficiavam, 12 mantinham uma relação próxima com um adulto significativo (24%), enquanto as restantes 38 não tinham qualquer figura adulta de referência (76%). Acresce que apenas dez (20%) crianças usufruíam do apoio de entidades externas ao CAT/LIJ, enquanto 39 (78%) não recebiam qualquer apoio de outras instituições ou associações.

Relativamente à história médica das crianças maltratadas, 36 (72%) nunca tiveram qualquer problema de saúde grave e 14 (28%) já sofreram de uma condição médica grave. Quatro das crianças já tinham sido submetidas a períodos de hospitalização prolongada (8%), enquanto 45 (90%) nunca foram sujeitas a internamentos longos. No caso de uma criança, a instituição não dispunha desta informação.

No que respeita aos fatores de risco associados à família biológica, no grupo de crianças maltratadas, registaram-se 29 (58%) situações de alcoolismo, seis (12%) de toxicod dependência e nove (18%) de psicopatologia dos progenitores. No grupo de crianças não maltratadas,

verificam-se duas situações de alcoolismo (2%), uma de toxicodependência (2%) e uma situação de psicopatologia de um dos pais (2%).

## **Medidas**

### **Dados sociodemográficos**

Para recolher informação sociodemográfica, foi utilizado um questionário com versões diferenciadas em função do grupo de crianças. Ambas as versões incluíam questões que incidiam sobre os dados identificatórios e familiares, incluindo a versão para crianças maltratadas questões adicionais, referentes a quatro dimensões: processo de institucionalização, contacto com a família biológica, rede de suporte social (formal e informal) e história médica (doenças/problemas físicos).

No que respeita aos dados identificatórios e familiares, pretendia-se rastrear potenciais problemáticas na família (alcoolismo, toxicodependência, psicopatologia, outros fatores de risco), avaliar a perceção do técnico sobre o nível socioeconómico da família biológica da criança, bem como recolher informação sobre o nível de escolaridade e a atividade profissional da mãe e do pai. Relativamente ao processo de institucionalização, as questões incidiram sobre: i) a idade da primeira institucionalização, ii) o tempo de residência no centro de acolhimento, iii) os motivos conducentes à institucionalização, iv) a existência de situações de maus-tratos e/ou negligência e tipo de mau-trato (físicos, emocionais/psicológicos, negligência). A dimensão contacto com a família biológica visava aferir se a criança mantinha contacto com a família biológica e a frequência com que estes contactos eram estabelecidos (1- esporadicamente; 4-diariamente). A dimensão rede de suporte social recaía sobre os recursos sociais da criança, pretendendo-se perceber se mantinha uma relação próxima com algum adulto significativo (rede de suporte informal) e se beneficiava do apoio de uma ou mais entidades externas à instituição de acolhimento (rede de suporte formal). Por fim, as duas questões da dimensão história médica (doenças/problemas físicos) versavam, respetivamente, problemas de saúde crónicos e/ou graves, e eventuais períodos de hospitalização prolongada a que a criança tivesse sido submetida.

### **Competência cognitiva não-verbal**

Para analisar a competência cognitiva não-verbal, foi administrada a aferição para a população portuguesa das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR; Simões, 2000). Este instrumento visa avaliar a capacidade intelectual não-verbal (Raven, Court, & Raven, 1986; Spearman, 1946) e tem como população-alvo crianças entre os 5 e os 12 anos.

As MPCR são constituídas por um conjunto de 36 padrões geométricos abstratos, distribuídos em três séries de 12 itens, com diferentes graus de dificuldade: A, Ab e B. Cada item corresponde a um padrão, organizado numa matriz de dois ou três segmentos que se encontra incompleta. É pedido à criança que identifique, verbalmente ou apontando, o segmento que melhor completa o padrão, escolhendo entre um conjunto de seis alternativas. A resolução de cada item requer a inferência das regras ou operações aplicáveis às duas dimensões (horizontal e vertical) de cada padrão. A pontuação total resulta da soma dos sucessos obtidos pela criança nos 36 itens do teste. A resolução de cada item requer a inferência das regras ou operações aplicáveis às duas dimensões (horizontal e vertical) de cada padrão. O facto de os padrões terem oito cores diferentes facilita a compreensão da tarefa, potenciando a manutenção da atenção e o envolvimento da criança na tarefa. A administração não tem tempo limite, de modo a evitar o potencial viés negativo que a cronometragem poderia ter no desempenho da criança.

Embora se assuma que as matrizes constituem uma medida da inteligência, estas aferem, sobretudo, a capacidade edutiva, isto é, a habilidade para extrair e compreender a informação numa situação complexa, por contraponto à capacidade reprodutiva, referente à extensão da informação adquirida (Raven et al., 1986). De acordo com o autor, para avaliar a inteligência geral, é necessário recolher, simultaneamente, indicadores verbais, através da administração de um teste de vocabulário. Apesar de o teste avaliar o aspeto lógico e não-verbal da inteligência (Raven, Raven, & Court, 1998), a forte correlação dos resultados das Matrizes Progressivas de Raven com outros testes da inteligência de banda larga, conferem-lhe uma posição de centralidade no âmbito das medidas psicométricas (Snow, Kyllonen, & Marshalek, 1984), sendo frequentemente utilizado como medida da inteligência geral. Não obstante as divergências conceituais referentes aos constructos avaliados pelo instrumento, o raciocínio surge como o constructo nuclear das diferentes formulações teóricas (Simões, 2000).

As MPCR são um dos instrumentos de avaliação psicológica mais utilizado e reconhecido internacionalmente (cf. Kaplan & Saccuzzo, 1989; Oakland & Hu, 1992). Entre as vantagens deste teste, destaca-se a sua natureza não verbal, que o torna menos permeável ao *background* sociocultural do sujeito e viabiliza a sua aplicação a um amplo leque de populações, nomeadamente a crianças portadoras de deficiência mental ou física, com dificuldades de aprendizagem, atrasos de linguagem, ou problemas neurológicos (Simões, 1995).

No estudo de aferição nacional das MPCR, Simões (2000) encontrou correlações moderadas entre os resultados nas MPCR e dos subtestes de Cubos, de Composição de Objetos, de Memória de Dígitos, de Completamento de Gravuras e de Vocabulário da Escala de Inteligência para Crianças de Wechsler – Terceira Edição (WISC-III) (Wechsler, 2003).

Observou, também, uma associação moderada entre a pontuação total nas MPCR e o QI de Realização da WISC-III. Concluiu, neste sentido, que, entre as aptidões e processos aferidos pelas MPCR, se encontram o raciocínio lógico, as competências de análise e de síntese, a organização perceptiva, a flexibilidade do pensamento, o fator 'g', assim como as competências atencionais e de concentração (Simões, 2000).

No que respeita à consistência interna, no presente estudo, obteve-se um alfa de Cronbach de .87, sendo este valor próximo do obtido no estudo de aferição nacional das MPCR (Simões, 2000), a saber: .89 (alfa de Cronbach), .89 (coeficiente de Kuder Richardson) e .90 (método de bipartição).

No presente estudo, o resultado bruto foi situado em relação às normas para a população portuguesa (Simões, 2000), tendo sido obtidos os respetivos percentis. Esses percentis foram transformados numa variável que contemplava seis valores: 1) inferior ou igual ao percentil 5; 2) superior ao percentil 5 e inferior ou igual ao percentil 25; 3) superior ao percentil 25 e inferior ou igual ao percentil 50; 4) superior ao percentil 50 e inferior ao percentil 75; 5) igual ou superior ao percentil 75 e inferior ao percentil 95; 6) igual ou superior ao percentil 95.

### **Competência cognitiva verbal**

Para avaliar a dimensão verbal da competência cognitiva, foi utilizado o subteste de vocabulário da aferição para a população portuguesa da WISC-III (Wechsler, 2003). Este instrumento dirige-se a crianças/jovens entre os 6 anos e os 16 anos e 6 meses e tem como objetivo avaliar o funcionamento cognitivo de forma holística.

O procedimento de administração do subteste de Vocabulário consiste em pedir à criança que defina um conjunto de palavras que lhe são lidas, de acordo com a ordem em que surgem na folha de resposta. Segundo Simões (2002), este subteste avalia a competência linguística, os conhecimentos lexicais, a facilidade de elaboração do discurso, a precisão do vocabulário utilizado e do raciocínio mobilizado.

A pontuação total é obtida a partir da soma das pontuações obtidas em cada item, que variam entre 0 e 2. O resultado bruto é, depois, convertido num resultado padronizado, com base nas normas para a população portuguesa (Wechsler, 2003). No presente estudo, foi utilizado o resultado padronizado. No que respeita à consistência interna, neste estudo, o resultado bruto do subteste de Vocabulário é aceitável ( $\alpha = .76$ ).

### **Ajustamento socioemocional**

A fim de rastrear os indicadores do ajustamento socioemocional, foi solicitado às educadoras de infância e aos professores titulares de turma o preenchimento da versão para

professores do Questionário de Capacidades e Dificuldades, a versão portuguesa do Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997). Este questionário de rastreio comportamental dirige-se a uma faixa etária dos 3 aos 16 anos e foi adaptado à população portuguesa por Fleitlich, Loureiro, Fonseca e Gaspar (2004).

Integra 25 itens organizados em cinco escalas: Sintomas Emocionais, Problemas de Comportamento, Hiperatividade/Desatenção, Problemas de Relacionamento com os Pares e Comportamento Pró-Social. Cada escala integra cinco itens, avaliados numa escala de três pontos (0-não é verdade, 1-é um pouco verdade, 2- é muito verdade). Os resultados obtidos nas primeiras quatro escalas permitem calcular a Pontuação Total de Dificuldades, obtida a partir da pontuação do total de todas as escalas, com a exceção da escala Comportamento Pró-Social. O SDQ inclui, também, um conjunto de cinco questões adicionais, que visam avaliar a perceção do professor sobre a cronicidade, o grau de sofrimento gerado pelas dificuldades e o seu impacto na aprendizagem escolar e relacionamento com os pares.

No que respeita à consistência interna, no presente estudo, foram obtidos os seguintes resultados, no cálculo do coeficiente de alfa de Cronbach: Sintomas Emocionais ( $\alpha=.77$ ), Problemas de Comportamento ( $\alpha = .74$ ), Hiperatividade ( $\alpha = .83$ ), Problemas de Relacionamento com os Pares ( $\alpha = .57$ ), Comportamento Pró-Social ( $\alpha = .81$ ), Total de Dificuldades ( $\alpha = .85$ ).

### **Emoções autoconscientes, expressividade emocional, conhecimento emocional e resolução de conflitos emocionais**

Para avaliar o conhecimento da experiência fenomenológica das emoções autoconscientes, a expressividade emocional, o conhecimento emocional e a resolução de conflitos emocionais foram utilizados cinco inícios de histórias da MSSB (Bretherton et al., 1990; Robinson, Simmons, MacFie, Kelsay, & MacArthur Narrative Working Group, 2001) e um início de história do FAST (Shamir et al., 2001).

A MSSB é constituída por 13 inícios de histórias que ilustram situações de interação familiar, sendo pedido à criança que os complete. Dirige-se, preponderantemente, a crianças dos 3 aos 7 anos de idade (Robinson et al., 2001), embora este limite etário constitua apenas uma referência. À semelhança da MSSB, o FAST é constituído por 12 inícios de histórias e tem como objetivo avaliar as representações da criança sobre as relações familiares.

Uma vez que uma das vantagens da MSSB reside na possibilidade de selecionar os inícios de histórias em função dos objetivos de cada investigação (Bretherton & Oppenheim, 2003), foram selecionados os inícios de histórias que confrontam as crianças com situações problemáticas em que conflituam diferentes emoções autoconscientes. Após a apresentação de

uma história introdutória (Festa de anos), que visa a familiarização da criança com o material e o procedimento utilizado, foram administrados os seguintes inícios de histórias: 1) Dor de cabeça da mãe, 2) Roubo do chocolate, 3) Passeio no parque, 4) Frasco das Bolachas e 5) Cozinhado/Penso, tendo este último sido retirado do FAST (ver apêndice 2).

No quadro 2.1., são sistematizados os conteúdos dos seis inícios de histórias, as personagens que os protagonizam, assim como os temas e as emoções dominantes.

**Quadro 2.1.:** Descrição do conteúdo de cada um dos inícios de histórias, personagens envolvidos, tema e emoção(ões) dominante(s)

Início de História	Descrição	Personagens	Temas	Emoção(ões) dominante(s)
Festa de Anos	É o dia de anos da criança. A mãe chama a família para festejar o aniversário da criança.	Dois irmãos/ Duas irmãs, mãe e pai	<i>Warm-up</i> para apresentação do material e modelagem do procedimento requerido	
1. Dor de Cabeça da Mãe	A mãe tem uma dor de cabeça, desliga a televisão e pede à criança para fazer alguma coisa sossegada. O amigo toca à campainha e pergunta-lhe se quer ver um programa muito divertido, que está a dar na televisão.	Mãe, criança, amigo(a)	Empatia face à dor de cabeça da mãe/obediência ao pedido da mãe <i>versus</i> empatia com o amigo; prazer egoísta; resistência à tentação	Empatia
2. Roubo do Chocolate	A criança pede à mãe um chocolate, no supermercado, mas a mãe recusa. A criança tira um chocolate da prateleira.	Criança, mãe e funcionária do supermercado	Reparação material e social da transgressão	Vergonha/Culpa
3. Passeio no Parque	Durante o passeio no parque, a criança diz aos pais que vai subir até ao cimo de uma rocha muito alta. A mãe mostra-se surpresa e aconselha-a a ter cuidado.	Dois irmãos/ Duas irmãs, mãe e pai	Mestria da criança <i>versus</i> confronto com uma situação de perigo iminente	Orgulho
4. Frasco das Bolachas	O(a) irmã(o) mais novo(a) tira uma bolacha do frasco, quando estão na cozinha A/O irmã(o) mais velho(a) averte-o, dizendo-lhe que os pais disseram para não tirarem bolachas. O irmão mais novo pede-lhe para não o denunciar aos pais, que entram na cozinha.	Dois irmãos/ duas irmãs, mãe e o pai	Honestidade ou obediência à regra <i>versus</i> empatia para com o irmão	Empatia/vergonha/culpa
5. Cozinhado/Penso	A criança pega numa faca, enquanto brinca, desobedecendo à instrução parental. Corta-se num dedo e pede ajuda, dizendo que precisa de um penso.	Criança e pai	Resposta parental à necessidade de prestação de cuidados da criança <i>versus</i> estabelecimento face à infração da criança	Vergonha/Culpa

## **Sistemas de codificação das narrativas**

As narrativas produzidas pelas crianças foram analisadas com recurso a três sistemas de codificação: 1) Sistema de Codificação das Emoções Autoconscientes; 2) Tipologia de Resoluções; 3) Sistema para Codificar Emoções na Attachment Story Completion Task.

### **Sistema de Codificação das Emoções Autoconscientes**

O conteúdo emocional das narrativas construídas pelas crianças foi analisado com recurso ao Sistema de Codificação das Emoções Autoconscientes, que tem como objetivo identificar a experiência fenomenológica que enforma as emoções autoconscientes (ver apêndice 3). Este sistema foi construído especificamente para esta investigação, com base nos *Content Themes* do *Narrative Coding Manual: Rochester* (Robinson, Mantz-Simmons, Macfie, the MacArthur Narrative Working Group, 2009), nomeadamente nas categorias Orgulho/Mestria, Empatia/Ajuda, Vergonha e Reparação/Culpa. Escorou-se, de igual modo, na categoria Vergonha, pertencente à dimensão Conflito interpessoal, e nas categorias Empatia/Ajuda e Reparação/Culpa, que fazem parte da dimensão Relações Empáticas do *MacArthur Narrative Coding Manual* (Robinson, Mantz-Simmons, MacFie, Kelsay, Holmberg, & the MacArthur Narrative Working Group, 2007).

O processo de codificação consiste na sinalização da presença/ausência das emoções autoconscientes constantes nas narrativas construídas pela criança a partir dos inícios de histórias que lhe são apresentados. A análise das narrativas foi realizada apenas com base no conteúdo verbalizado pela criança, e não no seu comportamento expressivo, durante o processo de construção das narrativas. Este conteúdo pode surgir em resposta ao entrevistador, ou ser espontaneamente elicitado pela criança, durante a produção das narrativas.

A vergonha é cotada quando a criança descreve a experiência emocional negativa de uma personagem, associada à perceção da mesma ser uma má pessoa, por ter infringido uma regra ou um padrão sociomoral. A personagem diz que se sente envergonhada, mostra sentir-se humilhada pela exposição social da infração em que incorreu e/ou isola-se para se escapar ou esconder do confronto público com a infração.

A culpa é cotada quando a criança descreve uma experiência emocional negativa da personagem, associada à perceção da mesma ter tido um comportamento reprovável ou desadequado. Esta emoção foi operacionalizada com base em três indicadores comportamentais: reconhecimento, confissão e reparação. No reconhecimento, a personagem sinaliza o comportamento de rutura com a regra e/ou padrão sociomoral, através da expressão de arrependimento ou tristeza, associados à perceção da desadequação do comportamento, sem mobilização da criança protagonista no sentido de minorar as suas consequências negativas. Na

confissão, a personagem assume a responsabilidade pelo comportamento de rutura com a regra e/ou padrão sociomoral, bem como pelas consequências que daí advêm. Por fim, na reparação, a personagem mobiliza-se para corrigir o comportamento de rutura com a regra e/ou padrão sociomoral e minorar as suas repercussões negativas. A reparação pode assumir uma dimensão material (e.g., pagar o chocolate roubado ou repô-lo na prateleira) e/ou social (e.g., pedir desculpa). Depois da cotação de cada um dos indicadores, efetuou-se o somatório da frequência do reconhecimento, confissão e reparação, nas cinco histórias, tendo sido criada uma variável compósita que foi designada como culpa.

O orgulho é cotado quando a experiência emocional positiva da personagem surge associada à perceção de que o comportamento foi bem-sucedido. Implica que a personagem se percecione como competente e se considere responsável pelo sucesso do seu comportamento.

Por último, a empatia é cotada quando uma personagem expressa preocupação com outra personagem, a ajuda para aliviar o seu sofrimento ou desconforto e/ou inibe comportamentos agressivos ou outros potencialmente nocivos para uma outra personagem, que se encontre vulnerável.

Para cada emoção autoconsciente, foi calculado o somatório da sua frequência nas cinco narrativas.

### **Sistema para Codificar as Emoções na Attachment Story Completion Task**

A expressividade emocional foi cotada com recurso ao Sistema para Codificar as Emoções na Attachment Story Completion Task (Ferreira, Maia, Veríssimo, & Santos, 2009). O enfoque deste sistema recai sobre as emoções expressas pela criança, durante a construção das narrativas, e as emoções por ela atribuídas aos personagens, verbalmente ou através da dramatização da ação narrada. Este sistema integra um conjunto de instruções que viabilizam a codificação de diferentes dimensões e categorias das emoções verbalizadas e expressas pela criança, durante a construção das narrativas. O processo de codificação implica o visionamento do vídeo da administração do instrumento, sendo a cotação das narrativas efetuada, separadamente, para cada uma das histórias. A cotação baseia-se na observação da expressão e gestualidade da criança (i.e., postura corporal, forma de manipulação dos materiais, dramatização da ação e/ou da emoção narradas) e da forma como esta dimensão não-verbal se articula com o conteúdo e a sequência da narrativa. Norteia-se pelos seguintes critérios: i) frequência das emoções expressas (número de eventos); ii) intensidade das emoções expressas (ausente, pouco intensa, intensa, muito intensa); iii) duração das emoções expressas (duração dos eventos); iv) definição das emoções expressas (clareza da forma de expressão e ausência de ambiguidade face à valência da emoção). Para atribuir a pontuação final, o observador deve

ter em conta os comportamentos observados, e não potenciais inferências ou interpretações sobre estes (Ferreira et al., 2009).

Na presente investigação, foram utilizadas as dimensões Valência da Emoção Expressa pela Criança, Valência da Emoção Geral Expressa pelas Personagens e Conhecimento Emocional.

A Valência da Emoção Expressa pela Criança refere-se às emoções positivas e negativas expressas, durante a construção da narrativa, enquanto a Valência da Emoção Expressa pelas Personagens se reporta às emoções positivas e negativas atribuídas pela criança às personagens, no decurso da construção da narrativa. Estas dimensões abrangem, assim, quatro categorias: afeto positivo expresso pela criança, afeto negativo expresso pela criança, afeto positivo expresso pelas personagens e afeto negativo expresso pelas personagens. Estas categorias são avaliadas numa escala de sete pontos (1-muito incaraterístico; 7-muito caraterístico). Para codificar a presença da emoção expressa, isto é, pontuar no espectro caraterístico (5, 6, 7), o observador só considera as formas de intensidade igual ou superior a ‘pouco intensas’. De notar que não existe uma relação de proporcionalidade inversa entre o afeto positivo e negativo, nas duas dimensões. Ambas as valências podem estar presentes com a mesma frequência, duração e intensidade para o mesmo sujeito e na narração da mesma história.

As expressões de afeto positivo consistem em manifestações observáveis no comportamento verbal, tom de voz, expressão facial e postura corporal que estejam associadas a expressões de alegria, contentamento, prazer, cuidado, carinho (e.g., rir, bater palmas, cantar, partilhar experiências pessoais positivas).

Por seu turno, as expressões de afeto negativo consistem em manifestações observáveis no comportamento verbal, tom de voz, expressão facial e postura corporal, que estejam relacionados com expressões de tristeza, descontentamento, desprazer, nojo, mau-trato ou agressividade, hostilidade, raiva, zanga, frustração (e.g., chorar ou fazer beicinho; assumir uma posição fechada; partilhar acontecimentos pessoais negativos e dolorosos; rejeitar ou afastar os materiais).

Para cada uma das categorias, foi calculada a média das frequências das cinco histórias. No que respeita à consistência interna, calculada com recurso ao alfa de Cronbach, o afeto positivo expresso pela criança ( $\alpha = .93$ ) e o afeto negativo expresso pela criança (.84) apresentam uma boa consistência interna, enquanto o afeto positivo expresso pelas personagens ( $\alpha = .73$ ) e o afeto negativo expresso pelas personagens ( $\alpha = .79$ ) apresentam valores aceitáveis de consistência interna.

O conhecimento emocional diz respeito à identificação espontânea, ou em resposta à pergunta do(a) entrevistador(a), do estado emocional da personagem após o confronto com o

conflito emocional. Foi avaliado numa escala de 4 pontos (1-ausência de conhecimento, 2-conhecimento inapropriado, 3- conhecimento limitado, 4-conhecimento completo). A ausência de conhecimento é cotada quando a criança não é capaz de nomear o estado emocional da personagem. A criança responde “não sei”, encolhe os ombros, ignora a questão, dando continuidade à história, ou dá uma resposta que não tem qualquer relação com o estado emocional da criança protagonista. O conhecimento inapropriado é cotado quando a criança responde à instrução, descrevendo, espontaneamente, ou em resposta à pergunta da entrevistadora, uma experiência emocional inapropriada. O conhecimento limitado é cotado em três situações: 1) a criança precisa do encorajamento da entrevistadora para nomear o estado emocional da personagem, respondendo, depois, de forma adequada, independentemente de justificar ou não a emoção identificada; 2) a criança nomeia um estado emocional vago de bem ou mal-estar e 3) a criança nomeia emoções adequadas face ao enquadramento da narrativa, mas não é capaz de as justificar. Finalmente, o conhecimento completo é cotado quando a criança não necessita de qualquer incentivo da entrevistadora, respondendo de forma adequada à pergunta sobre o estado emocional da personagem e justificando a emoção nomeada. Aplica-se, também, às situações em que não era dada a instrução e a criança refere, espontaneamente, estados emocionais adequados.

Foi calculada a média das frequências do conhecimento emocional nas cinco histórias, que apresenta uma consistência interna razoável ( $\alpha = .70$ ).

### **Tipologia de Resoluções**

As resoluções conferidas pela criança aos conflitos emocionais que enformam os inícios de histórias foram analisadas com recurso a uma tipologia de resoluções definida para os cinco inícios de histórias administrados neste estudo (ver apêndice 4). Esta tipologia tem como eixo norteador os Parâmetros de Cotação da Resolução da História, que são definidos e operacionalizados no Manual de Aplicação e Cotação da Attachment Story Completion Task: Dimensões/Parâmetros, Resolução da História, Coerência e Segurança (Veríssimo, Maia, & Ferreira, 2008).

Para cada um dos inícios de histórias, foram definidas quatro categorias de resolução de conflito: 1) sem resolução, 2) resolução com reviravolta, 3) resolução mínima, 4) resolução completa (ver quadro 2.2.). Uma narrativa sem resolução corresponde a um evitamento, não reconhecimento ou resolução desadequada do conflito. A resolução com reviravolta consiste num retorno ao problema inicial, depois da mobilização de uma resolução adequada do ponto de vista sociomoral (i.e., mínima ou completa), que se traduz na sua manutenção ou intensificação. Por seu turno, a resolução mínima corresponde a uma resolução que atende

apenas a uma das dimensões do conflito emocional. Na resolução completa, o processo de resolução articula as duas dimensões do conflito emocional.

Para cada categoria de resolução, foi calculado o somatório das suas frequências nas cinco histórias. Assumindo que as quatro categorias de resolução correspondem a uma escala contínua, foi criada uma variável composta, que resulta do cálculo da média das resoluções conferidas por cada criança às cinco histórias.

**Quadro 2.2.:** Tipologia de resoluções dos cinco inícios de histórias

Inícios de Histórias	Sem resolução	Resolução com Reviravolta	Resolução Mínima	Resolução Completa
Dor de Cabeça da Mãe	A criança evita, não reconhece ou resolve de forma desadequada o conflito: 1) a criança diz que não aconteceu mais nada; 2) a criança protagonista obedece à instrução da mãe/acede ao pedido do amigo.	A/O menina(o) não deixa a/o amiga(o) entrar, para não incomodar a mãe, mesmo depois da sua insistência. A/O amiga(o) volta a bater à porta, pedindo novamente para assistir ao programa/ver televisão com a/o menina(o).	O processo de resolução centra-se numa das dimensões do conflito: 1) A criança protagonista acede ao pedido do(a) amigo(a) para entrar, secundarizando a necessidade expressa pela figura materna. 2) A criança protagonista acede ao pedido da figura materna, preterindo o pedido que lhe foi dirigido pelo(a) amigo(a).	A criança articula as duas dimensões do dilema, conciliando a resposta positiva da criança protagonista ao pedido do amigo (e.g., convidar o/a amigo(a) a entrar para ver o programa; deixar o amigo entrar e brincarem juntos(as) no quarto) e à necessidade expressa pela figura materna.
Roubo do Chocolate	Evitamento, não reconhecimento ou resolução desadequada da transgressão e das consequências a ela associadas. Nesta categoria, é possível discernir três tipos de resolução: 1) narrativa circunstancial, em que não há referência ao roubo do chocolate, nem à intervenção materna no sentido da sinalização e reparação do comportamento de rutura coma regra;	Depois de uma reparação social e/ou material da transgressão, a criança protagonista incorre novamente na infração, tornando a roubar um ou mais chocolates.	O processo de resolução centra-se numa das dimensões do conflito: 1) Reconhecimento e reparação material (e.g. repor o chocolate na prateleira; pagar o chocolate); 2) Reparação social (e.g. confissão, pedido de desculpas, punição) das consequências da transgressão.	A criança articula a reparação material (e.g., devolução do chocolate; pagar o chocolate; repor o chocolate na prateleira) e social (e.g., confissão, pedido de desculpa, punição) da transgressão.

- 
- 2) assunção explícita do papel infrator;
  - 3) recusa em assumir-se como infrator.
- 

<p>Passeio no Parque</p>	<p>Evitamento ou não reconhecimento do conflito subjacente à narrativa:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) a criança não sobe à rocha, devido à restrição parental.</li> <li>2) a criança sobe à rocha, mas a esta subida sucedem-se acontecimentos negativos (e.g., queda, lesão física), face às quais há uma ausência de mobilização para a sua resolução ou esta se revela ineficaz.</li> </ol>	<p>A criança protagonista consegue subir à rocha, sendo descrita uma experiência emocional positiva associada ao sucesso nesta tarefa, mas a este sucesso segue-se um reconfronto com o desafio inicial (a criança volta a subir à rocha), que é sucedido por acontecimentos ou experiências negativas.</p>	<p>Nos processos de resolução enquadráveis nesta categoria, a criança protagonista:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) consegue subir à rocha, mas não é descrita a emoção a associada a este sucesso, ou há uma descrição ambígua desta;</li> <li>2) não consegue subir à rocha (e.g., queda e/ou lesão física), mas a este insucesso seguem-se acontecimentos positivos, como a prestação de cuidados face à lesão física da criança ou a intervenção do adulto no sentido de acautelar a segurança da criança na subida à rocha.</li> <li>3) consegue subir à rocha, mas a este sucesso seguem-se acontecimentos negativos (e.g., queda e/ou lesão física), que são resolvidos de forma positiva (e.g., prestação de cuidados face à lesão física da criança, a criança sobe à rocha com a ajuda parental).</li> </ol>	<p>A criança articula as duas dimensões do conflito:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) mestria evidenciada pela criança protagonista na subida à rocha;</li> <li>2) reação emocional positiva face ao sucesso nesta tarefa.</li> </ol>
--------------------------	--	---	--	--

---

O Frasco das Bolachas	<p>Evitamento, não reconhecimento ou resolução desadequada do conflito:</p> <p>1) A criança protagonista diz que não aconteceu mais nada. Não dá continuidade à história.</p> <p>2) A criança protagonista conta aos pais que a irmã mais nova tirou a bolacha do frasco, sem que haja um estabelecimento de limites pelos pais.</p> <p>3) A irmã mais nova confessa aos pais que tirou a bolacha do frasco.</p>	<p>Depois de a/o menina(o) denunciar a/o irmã(o) e de um comportamento parental disciplinar face à infração do irmão mais novo, a/o menina(o) e/ou a/o irmã(o) voltam a tirar bolachas do frasco.</p>	<p>O processo de resolução centra-se numa das dimensões do dilema:</p> <p>1) obediência à regra sociomoral (dizer a verdade aos pais, denunciando a infração do irmão e/ou intervenção parental face à infração);</p> <p>2) ocultar a infração do irmã(o) e, desta forma, protegê-lo das consequências negativas que dela adviriam.</p>	<p>A criança articula as duas dimensões do conflito:</p> <p>1) obediência à regra sociomoral (dizer a verdade aos pais, denunciando a infração do irmão, e intervenção parental face à infração);</p> <p>2) empatia com a/o irmã(o) (e.g., confortá-lo depois de este ser alvo de um comportamento parental disciplinar).</p>
Cozinhado/Penso	<p>Não reconhecimento, evitamento ou resolução desadequada do conflito:</p> <p>1) a criança diz que não aconteceu mais nada;</p> <p>2) O pai ignora a lesão física e a infração da criança protagonista;</p> <p>3) O pai adota um comportamento desadequado face à lesão física e à infração cometida pela criança (e.g., comportamento agressivo ou hostil).</p>	<p>Depois de um comportamento parental disciplinar e/ou de prestação de cuidados, a criança protagonista incorre novamente na infração, voltando a pegar na faca e podendo ou não voltar a cortar-se.</p>	<p>O processo de resolução centra-se numa das dimensões do conflito:</p> <p>1) prestação de cuidados face à lesão física da criança;</p> <p>2) comportamento parental disciplinar (e.g., punição, indução), no sentido de estabelecer limites face à infração da criança.</p>	<p>A criança articula as duas dimensões do conflito:</p> <p>1) prestação de cuidados, por parte da figura paterna, em resposta à lesão física da criança protagonista.</p> <p>2) comportamento parental disciplinar, no sentido de estabelecer limites face à infração da criança protagonista (e.g., punição, indução) face à infração;</p>

## **Procedimento**

### **Seleção dos participantes**

As crianças maltratadas foram recrutadas em CAT e LIJ. A seleção das instituições que colaboraram neste estudo foi efetuada com base numa lista de instituições do Instituto da Segurança Social do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Desta lista, foram contactados os diretores técnicos das instituições, tendo como critério a proximidade geográfica. Assim, num primeiro momento, foram contactadas as instituições do distrito do Porto, seguidas das do distrito de Braga, Aveiro e Viana do Castelo.

Neste contacto telefónico, foram explicitados os objetivos do estudo, os instrumentos e os procedimentos requeridos, nomeadamente a filmagem da entrevista. Depois deste enquadramento inicial, foram enviados à direção da instituição, por e-mail, um documento de pedido de autorização e uma declaração de consentimento informado, que era pedido aos pais das crianças para assinar (ver apêndice 1). Nestes dois documentos, são explicitados os objetivos do estudo, os instrumentos e procedimentos mobilizados, sendo deixada em aberto a possibilidade de se disponibilizar à equipa técnica da instituição, ou aos pais, uma cópia do vídeo da observação. A comunicação com a família biológica foi mediada pelos gestores do processo de cada criança, tendo esta declaração sido entregue aos pais apenas nos casos em que a tutela das crianças era partilhada pela instituição e os pais.

As crianças não maltratadas foram recrutadas em agrupamentos de escolas do distrito do Porto. Estas crianças foram emparelhadas com as maltratadas, em função do sexo e da idade. Solicitou-se, também, aos professores que identificassem as crianças cujos pais tinham zero a nove anos de escolaridade. Todavia, este critério acabou por ser alterado, dada a dificuldade em identificar crianças que reunissem todas as características requeridas, tendo participado neste projeto crianças cujos pais tinham menos de 12 anos de escolaridade, como acima referido. Para a realização da observação das crianças, efetuou-se um contacto telefónico com a equipa diretiva do agrupamento, após o qual foi enviado, por e-mail, um documento de pedido de autorização, dirigido à/ao diretor(a) do agrupamento, com estrutura e conteúdo semelhante ao documento enviado às direções dos CAT e LIJ. Através da mediação dos professores titulares de turma, foram entregues aos encarregados de educação as declarações de consentimento informado (ver apêndice 1).

Acresce que, antes do início da observação, era solicitada à criança a sua autorização para a administração dos instrumentos e para a filmagem.

## Recolha de dados

A administração das MPCR, do subteste de Vocabulário da WISC-III e dos inícios de histórias foi realizada por duas psicólogas com experiência em intervenção clínica com crianças, que receberam um treino prévio nos procedimentos de administração dos inícios de histórias. A duração média da observação rondou os 60 minutos, sendo os 30 minutos iniciais despendidos na aplicação dos instrumentos de avaliação do funcionamento cognitivo e os restantes 30 na administração dos inícios de histórias. Todavia, a duração da observação sofreu oscilações em função das idiosincrasias e estilo de funcionamento de cada criança. No grupo de crianças maltratadas, foi solicitado ao psicólogo ou assistente social da equipa técnica dos CAT e LIJ o preenchimento do questionário sociodemográfico e do SDQ, enquanto, no grupo de crianças não maltratadas, estes questionários foram respondidos pelos educadores ou professores titulares de turma. As observações foram realizadas nas instituições, no caso das crianças maltratadas e, no contexto escolar, no caso das crianças não maltratadas.

No que respeita à administração dos inícios de histórias, num primeiro momento, eram colocadas sobre a mesa as personagens que protagonizam os cinco inícios de histórias (i.e., mãe, pai, criança protagonista, irmã(o) e funcionária do supermercado), sendo a criança protagonista e a(o) irmã(o) do mesmo sexo do que a criança entrevistada. Era, depois, pedido à criança que atribuísse um nome à criança protagonista. Posteriormente, introduzia-se a história Festa de Anos, para que a criança se familiarizasse com os materiais e com o procedimento requerido nos inícios de histórias subsequentes. Finalizado o *warm-up*, a entrevistadora começava a contar a primeira história (ver apêndice 1).

De notar que, sempre que a criança se descentrava do conflito associado à narrativa, por incompreensão ou evitamento do mesmo, ou se centrava apenas numa das dimensões do conflito, a entrevistadora refrontava-a com o problema inicial, de acordo com os procedimentos definidos durante o período de treino. Assim, nas situações em que a criança não se envolvia, desde da apresentação do início de história, a entrevistadora repetia-o ou parafraseava-o. No caso de o envolvimento da criança diminuir antes de conferir um desfecho à narrativa, a entrevistadora perguntava-lhe o que acontecia a seguir, procurando trazê-la de volta à tarefa. Se a criança modificasse os eventos do início de história (e.g., a mãe não está com dor de cabeça), a entrevistadora descrevia, novamente, esses acontecimentos.

Se a criança se limitasse a dramatizar as interações entre as personagens, sem as verbalizar, a entrevistadora intervinha, de forma não intrusiva, perguntando-lhe ‘O que está a acontecer?’. Além disso, nos momentos em que os conflitos pareciam estar resolvidos, ou em que a criança mostrava sinais de tensão, a entrevistadora perguntava-lhe ‘É assim que acaba a história?’, ou ‘Acontece mais alguma coisa na tua história?’. Quando a criança incorria numa

descrição circular de eventos, sem conseguir conferir um desfecho à narrativa, a entrevistadora intervinha, sumariando os eventos descritos e dizendo ‘Parece-me um bom final para a tua história.’

### Cotação das narrativas

O processo de cotação das narrativas foi antecedido por um período de treino, com vista à familiarização dos investigadores que estiveram envolvidos no processo de cotação com os sistemas de codificação.

No que respeita ao Sistema de Codificação das Emoções Autoconscientes e à Tipologia de Resoluções, estiveram envolvidas no processo de cotação duas investigadoras, que desconheciam a história de vida da criança. Durante o período de treino, cada uma das investigadoras cotou as narrativas de 10 crianças, num total de 50 narrativas, tendo obtido valores aceitáveis de acordo intercodificador. Num segundo momento, para efeitos do cálculo do acordo intercodificador, as narrativas de 30 crianças (i.e., 150 narrativas) foram cotadas pelas duas investigadoras em simultâneo. As situações em que havia desacordo foram alvo de discussão e decisão conjunta.

Os valores do acordo intercodificador oscilam entre 99% e 100%, enquanto os coeficientes Kappa de Cohen variam entre .80 e 1.00 (ver quadro 2.3.). Uma vez que, ao contrário do que acontece com as emoções autoconscientes, a resolução de conflito foi tratada como uma variável contínua, foi calculado o coeficiente de correlação de Pearson, em lugar do Kappa de Cohen.

**Quadro 2.3.:** Acordo intercodificador, coeficiente Kappa de Cohen e correlações nas emoções autoconscientes, na expressividade emocional, no conhecimento emocional e na resolução de conflitos emocionais

	Acordo Intercodificadores	Kappa de Cohen	<i>r</i>
Vergonha	99%	.80	--
Reconhecimento	100%	1.00	--
Confissão	99%	.83	--
Reparação	99%	.96	--
Orgulho	99%	.94	--
Empatia	99%	.96	--
Afeto positivo criança	79%	--	.95**
Afeto negativo criança	65%	--	.87**
Afeto positivo personagens	75%	--	.94**
Afeto negativo personagens	71%	--	.94**
Conhecimento emocional	95%	--	.87**
Resolução de conflitos	99%	--	.99**

Relativamente ao Sistema para Codificar as Emoções na Attachment Story Completion Task, durante o período de treino, cada um dos investigadores envolvidos cotou as narrativas de 10 crianças (i.e. 50 narrativas), tendo obtido valores de acordo aceitáveis.

Num segundo momento, para efeitos do cálculo do acordo intercodificador, as narrativas de 19 crianças (i.e. 95 narrativas) foram cotadas pelos dois investigadores em simultâneo. Foram calculadas as percentagens de acordo e as correlações de Pearson entre as duas cotações, nas categorias afeto positivo expresso pela criança, afeto negativo expresso pela criança, afeto positivo expresso pelas personagens, afeto negativo expresso pelas personagens, conhecimento emocional e resolução de conflitos emocionais, porque se tratam de variáveis contínuas, o que inviabiliza o cálculo do coeficiente Kappa de Cohen. O acordo intercodificador varia entre 65% e 79%, enquanto as correlações oscilam entre .87 e .95 (ver quadro 2.3.).

### **Plano analítico**

Num primeiro momento, serão realizadas as análises preliminares: 1) análise da normalidade das variáveis referentes às emoções autoconscientes, à expressividade emocional, ao conhecimento emocional, à resolução de conflitos emocionais, ao indicador não-verbal da competência cognitiva e aos indicadores do ajustamento socioemocional; 2) análises descritivas e 3) análises correlacionais.

Serão realizadas análise de covariância (ANCOVA), com vista a analisar o efeito do mau-trato nas emoções autoconscientes (i.e., vergonha, culpa, orgulho, empatia) e na resolução do conflito. A experiência de mau-trato (i.e., maltratadas *versus* não maltratadas) será introduzida como fator fixo. Por sua vez, a idade, a competência cognitiva não-verbal e verbal serão inseridas como covariáveis, nas análises realizadas para a vergonha, culpa, orgulho e resolução do conflito. No caso da empatia e da resolução de conflitos emocionais, foi adicionada como covariável o sexo, dada a existência de diferenças significativas nestas variáveis, em função do sexo.

Será, depois, efetuada uma análise de covariância (ANCOVA), para a analisar o efeito do mau-trato nestas variáveis. A experiência de mau-trato (i.e., maltratadas *versus* não maltratadas) foi introduzida como fator fixo. Por sua vez, a competência cognitiva não-verbal e verbal e o nível de escolaridade do cuidador foram inseridas como covariáveis.

Para descrever a magnitude do efeito nas ANCOVA efetuadas para as emoções autoconscientes e para a expressividade emocional, serão considerados os etas parciais quadrados. O Eta-quadrado parcial ( $\eta^2_P$ ) é uma medida da magnitude do efeito usado na ANCOVA e diz respeito à proporção de variabilidade suscetível de atribuir a cada fator.

**CAPÍTULO III**  
Resultados preliminares



Neste capítulo, serão apresentadas as análises exploratórias efetuadas, com vista a definir as análises estatísticas a realizar nos estudos que integram esta tese. Num primeiro momento, serão apresentados os resultados da análise da normalidade das variáveis referentes às emoções autoconscientes, à expressividade emocional, ao conhecimento emocional, à resolução de conflitos emocionais, ao indicador não-verbal da competência cognitiva e aos indicadores do ajustamento socioemocional. Serão, depois, apresentadas as medidas descritivas do grupo de crianças maltratadas e do grupo de crianças não maltratadas. Por último, serão sistematizados os resultados das análises correlacionais.

### **1. Análise da normalidade das distribuições**

Com vista a aferir se as variáveis deste estudo cumpriam o pressuposto da normalidade, foram mobilizados os seguintes procedimentos estatísticos: 1) teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov; 2) teste de normalidade de Shapiro-Wilk, 3) cálculo do rácio entre a curtose e o erro standardizado ( $K/SE$ ); 4) cálculo do rácio entre a assimetria e o erro standardizado ( $As/SE$ ). Os resultados encontram-se sistematizados no quadro 3.1.

**Quadro 3.1:** Valores do teste de Kolmogorov-Smirnov (K-S), de Shapiro-Wilk (S-W) e rácios entre a curtose e o erro estandardizado (K/SE) e entre a assimetria e o erro estandardizado (As/SE) de todas as variáveis.

		K-S	S-W	K/SE	As/SE
Emoces autoconscientes	Vergonha	.51***	.28***	23.84	86.47
	Reconhecimento	.32***	.75***	3.85	1.02
	Confissão	.43***	.62***	7.31	5.78
	Reparao	.42***	.64***	4.84	.80
	Orgulho	.44***	.60***	4.57	-.29
	Empatia	.27***	.78***	1.91	-2.02
Expressividade Emocional	Afeto positivo criança	.15***	.93***	-.96	-2.53
	Afeto negativo criança	.15***	.91***	3.52	-.25
	Afeto positivo personagens	.10*	.96**	.91	-1.42
	Afeto negativo personagens	.11**	.94***	3.11	.11
Conhecimento Emocional	Conhecimento emocional	.13***	.93***	-1.15	-1.17
Resoluo de conflito	Resoluo de conflito	.18***	.93***	-3.78	1.23
Competência cognitiva não-verbal	MPCR	.21***	.92***	.38	-1.94
Competência cognitiva verbal	Subteste de vocabulário WISC-III	.13**	.98	.81	.03
Ajustamento Socioemocional	Sintomas emocionais	.17***	.91***	4.17	1.62
	Problemas de comportamento	.20***	.84***	4.60	.92
	Hiperatividade	.10*	.96**	-.05	-1.92
	Problemas de relacionamento com os pares	.18***	.89***	3.29	.56
	Comportamento pro-social	.16***	.90***	4.33	-.58
	Total de dificuldades	.11**	.96**	6.85	6.93

Os resultados dos testes de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk mostram que, com a exceção da competência cognitiva verbal, em que o resultado do teste de Shapiro-Wilk não é significativo, todas as variáveis violam o pressuposto da normalidade. No que respeita ao rácio entre a curtose e o erro-padrão e ao rácio entre a assimetria e o erro-padrão, no afeto positivo expresso pelas personagens, no conhecimento emocional, na competência cognitiva não-verbal, na competência cognitiva verbal e na escala de hiperatividade, estes rácios estão compreendidos entre -1,96 e +1,96, o que legitima a assunção da normalidade da distribuição da variável.

Embora a maioria das variáveis não siga a distribuição normal, foram utilizados testes paramétricos, nas análises estatísticas subseqüentes, dado que, em amostras com dimensão superior a 25-30, a distribuição da média amostral é satisfatoriamente aproximada à normal, o que legitima a mobilização de testes paramétricos com as variáveis que são objeto de estudo neste projeto de investigação (Marôco, 2010).

## **2. Análises descritivas**

### **2.1. Emoções autoconscientes**

No quadro 3.2., são apresentadas as frequências das emoções autoconscientes em cada início de história, no grupo de crianças maltratadas e no grupo de crianças não maltratadas.

**Quadro 3.2.:** Frequências das emoções autoconscientes nos dois grupos de crianças, no grupo de crianças maltratadas e no grupo de crianças não maltratadas.

		Maltratadas	Não Maltratadas	Total
Vergonha	H1	0	0	0
	H2	4	6	10
	H3	0	1	1
	H4	0	1	1
	H5	0	0	0
Reconhecimento	H1	2	2	4
	H2	16	18	34
	H3	0	1	1
	H4	2	6	8
	H5	3	9	12
Confissão		0	0	0
	H1			
	H2	4	12	16
	H3	0	0	0
	H4	6	6	12
Reparação	H5	6	3	9
	H1	2	0	2
	H2	9	19	28
	H3	0	0	0
	H4	3	2	5
Empatia	H5	1	1	2
	H1	0	1	1
	H2	0	1	1
	H3	10	17	27
	H4	0	2	2
Empatia	H5	0	0	0
	H1	29	17	46
	H2	0	0	0
	H3	0	0	0
	H4	10	14	24
	H5	0	0	0

H1: Dor de Cabeça da Mãe; H2: Roubo do Chocolate; H3: Passeio no Parque; H4: Frasco das Bolachas; H5: Cozinhado/Penso

A experiência fenomenológica de vergonha é referida por apenas doze crianças, no total das cinco histórias. É na segunda história (Roubo do Chocolate) que esta emoção é mais frequente, parecendo ser este o início de história mais adequado para elicitá-la. Contudo, e contrariamente ao esperado, esta emoção não é referida na história Cozinhado/Penso

e é descrita por apenas uma criança, na história Frasco das Bolachas. Como seria expectável, está ausente na primeira (Dor de Cabeça da Mãe) e na quinta história (Cozinhado/Penso).

Serão, agora, analisadas as frequências de cada uma das dimensões da experiência fenomenológica de culpa: reconhecimento, confissão e reparação.

O reconhecimento é referido por 50 crianças, no total das cinco histórias, sendo, como esperado, mais frequente na segunda (Roubo do Chocolate) e na quinta história (Cozinhado/Penso) e estando ausente na terceira história (Passeio no Parque) (cf. quadro 3.2.). Estas histórias parecem, pois, ser adequadas para eliciar o reconhecimento da culpa.

A confissão é referida por 37 crianças, no total das cinco histórias, sendo mais frequente na segunda (Roubo do Chocolate) e na quarta história (Frasco das Bolachas). Está ausente, como seria esperado, na primeira (Dor de Cabeça da Mãe) e na terceira história (Passeio no Parque) (cf. quadro 3.2.).

A reparação é descrita por 37 crianças, no total das cinco histórias, sendo a segunda história (Roubo do Chocolate) aquela em que esta dimensão da culpa é mais frequente, parecendo ser esta a história mais adequada para eliciar esta dimensão da culpa. Contrariamente ao esperado, é pouco frequente na quarta (Frasco das Bolachas) e na quinta histórias (Cozinhado/Penso). Está ausente na terceira história (Passeio no Parque), como seria expectável (cf. quadro 3.2.).

A experiência fenomenológica de orgulho é descrita por 37 crianças, no total das cinco histórias. É na terceira história (Passeio no Parque) que esta emoção é mais frequente, sendo descrita por 27 crianças, sendo, como esperado, o início de história elicitador desta experiência emocional. Todavia, é importante considerar que 73 crianças não referiram esta emoção neste início de história.

A empatia é descrita por 70 crianças, no total das cinco histórias, sendo na primeira história (Dor de Cabeça da Mãe) que esta experiência emocional é mais frequentemente descrita, como seria esperado (cf. quadro 3.2.).

## **2.2. Expressividade emocional**

A análise das estatísticas descritivas referentes à expressividade emocional, nas cinco histórias, mostra que as crianças maltratadas expressam menos afeto positivo, na quinta história (Cozinhado/Penso) (cf. quadro 3.3.),  $t(98) = 1.70, p = .09$ , e descrevem e/ou dramatizam menos afeto negativo das personagens, na segunda história (Roubo do Chocolate),  $t(98) = 1.70, p = .09$ . Não se observam diferenças estatisticamente significativas nas médias da expressividade emocional da criança e da expressividade emocional atribuída às personagens em função do grupo.

**Quadro 3.3.:** Amplitudes, médias e desvios-padrão da expressividade emocional, nas cinco histórias, em função do grupo.

	Maltratadas				Não Maltratadas			
	MIN	MAX	M	DP	MIN	MAX	M	DP
Afeto positivo criança								
H1	2	7	4.76	1.45	2	7	5.06	1.39
H2	2	7	4.40	1.57	2	7	4.66	1.60
H3	2	7	4.46	1.36	2	7	4.60	1.49
H4	2	6	4.18	1.45	2	6	4.52	1.43
H5	2	7	3.80	1.57	2	7	4.34	1.61
Total	2.00	6.20	4.32	1.33	2.00	6.40	4.64	1.32
Afeto negativo criança								
H1	2	5	2.56	.76	2	5	2.48	.76
H2	2	6	2.70	.89	2	6	2.74	1.03
H3	2	5	2.70	.97	2	5	2.68	.91
H4	2	6	3.02	1.22	2	6	2.78	1.18
H5	2	7	4.06	1.68	2	6	2.92	1.29
Total	2.00	4.80	3.01	.72	2.00	4.80	2.87	.79
Afeto positivo personagens								
H1	2	7	3.54	1.20	2	6	3.34	1.15
H2	2	5	2.92	.92	2	6	2.94	1.24
H3	2	7	3.98	1.32	2	6	3.98	1.35
H4	2	6	3.08	1.35	2	6	3.24	1.36
H5	2	7	3.40	1.33	2	6	3.26	1.10
Total	2.20	5.60	3.60	.87	2.40	5.40	3.61	.73
Afeto negativo personagens								
H1	2	6	2.90	1.18	2	7	2.98	1.36
H2	2	7	3.96	1.54	2	7	4.46	1.40
H3	2	7	3.44	1.64	2	7	3.88	1.66
H4	2	7	4.00	1.59	2	7	3.98	1.45
H5	2	7	4.06	1.68	2	7	3.66	1.62
Total	2.00	6.60	3.67	1.11	2.00	6.60	3.79	1.14

H1: Dor de Cabeça da Mãe; H2: Roubo do Chocolate; H3: Passeio no Parque; H4: Frasco das Bolachas; H5: Cozinhado/Penso

### 2.3. Conhecimento emocional

A análise das estatísticas descritivas referentes ao conhecimento emocional, nas cinco histórias, mostra que, na terceira história (Passeio no Parque), as crianças maltratadas ( $M = 3.28$ ;  $DP = .70$ ) têm mais dificuldade em nomear e justificar os estados emocionais das personagens do que as crianças não maltratadas ( $M = 3.52$ ;  $DP = 6.14$ ) (cf. quadro 3.4.),  $t(98) = 1.82$ ,  $p = .07$ . Não se observam diferenças estatisticamente significativas na média do conhecimento emocional, nas cinco histórias.

**Quadro 3.4:** Amplitudes, médias e desvios-padrão do conhecimento emocional, nas cinco histórias, em função do grupo.

	Maltratadas				Não Maltratadas			
	MIN	MAX	M	DP	MIN	MAX	M	DP
Conhecimento emocional								
H1	2	4	3.32	.59	1	4	3.34	.66
H2	2	4	3.36	.66	2	4	3.46	.65
H3	1	4	3.28	.70	1	4	3.52	.61
H4	1	4	3.24	.82	1	4	3.28	.90
H5	1	4	3.40	.61	2	4	3.58	.56
Total	2.00	4.00	3.32	.49	2.40	4.00	3.43	.43

H1: Dor de Cabeça da Mãe; H2: Roubo do Chocolate; H3: Passeio no Parque; H4: Frasco das Bolachas; H5: Cozinhado/Penso

#### 2.4. Resolução de conflitos emocionais

A análise das frequências das resoluções de conflito emocional (cf. quadro 3.5.) mostra que, na primeira história (Dor de Cabeça da Mãe), a resolução completa é a categoria mais frequente, enquanto, nas restantes quatro histórias, a categoria mais frequente é a resolução mínima. Estes resultados mostram que as crianças tendem a resolver, com maior destreza, o conflito associado à história Dor de Cabeça da Mãe. Em todas as histórias, com a exceção da quinta (Cozinhado/Penso), a categoria menos frequente é a resolução com reviravolta. Nesta história, a categoria menos frequente é a sem resolução.

**Quadro 3.5.:** Frequências das categorias de resoluções de conflito emocional nos dois grupos de crianças, no grupo de crianças maltratadas e no grupo de crianças não maltratadas

	Maltratadas	Não Maltratadas	Total
<b>Sem Resolução</b>			
H1	7	7	14
H2	14	5	19
H3	17	7	24
H4	12	13	25
H5	7	2	9
<b>Com Reviravolta</b>			
H1	6	5	11
H2	7	4	11
H3	1	4	5
H4	6	5	11
H5	8	11	19
<b>Mínima</b>			
H1	17	12	29
H2	22	24	46
H3	27	33	60
H4	26	27	53
H5	21	14	35
<b>Completa</b>			
H1	20	26	46
H2	7	17	24
H3	5	6	11
H4	6	5	11
H5	14	23	37

H1: Dor de Cabeça da Mãe; H2: Roubo do Chocolate; H3: Passeio no Parque; H4: Frasco das Bolachas; H5: Cozinhado/Penso

#### 2.4. Indicadores do ajustamento socioemocional

No quadro 3.6., encontram-se sistematizados os resultados da análise comparativa dos indicadores do ajustamento socioemocional. Os resultados mostram que as crianças maltratadas e não maltratadas não diferem nestes indicadores. Dada a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, os indicadores do ajustamento socioemocional não foram considerados nas análises estatísticas posteriores, não tendo sido analisado o potencial efeito mediador da competência emocional na relação do mau-trato com o ajustamento socioemocional.

**Quadro 3.6.:** Comparação entre os indicadores do ajustamento socioemocional nas narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas.

	Maltratadas				Não Maltratadas				t(gl)
	MIN	MAX	M	DP	MIN	MAX	M	DP	
Sintomas Emocionais	0	11	2.98	2.83	0	7	2.82	2.00	-.33 (98)
P. Comportamento	0	8	1.84	1.82	0	7	1.86	2.21	.05(98)
Hiperatividade	0	10	5.30	2.94	0	10	4.98	2.92	-.55(98)
P. Rel. Colegas	0	6	1.66	1.64	0	8	2.16	1.81	1.45 (98)
C. Pró-Social	1	10	2.47	.35	1	10	2.39	.34	-1.32 (98)
T. Dificuldades	0	25	11.8	6.22	0	24	11.5	6.36	.22(98)

### 3. Análises correlacionais

#### 3.1. Correlações entre as emoções autoconscientes e as categorias de resolução de conflitos

No quadro 3.7., são apresentadas as correlações entre as emoções autoconscientes e as categorias de resolução de conflito no grupo de crianças maltratadas e no grupo de crianças não maltratadas.

**Quadro 3.7.:** Correlações entre as emoções autoconscientes e as categorias de resolução de conflito nos dois grupos de crianças.

		Sem Resolução	Reviravolta	Mínima	Completa
Maltratadas	Vergonha	-.25	-.08	.13	.23
	Reconhecimento	-.06	-.13	.02	.21
	Confissão	.00	.05	.03	-.11
	Reparação	-.10	.27	-.13	-.04
	Orgulho	-.09	.03	-.03	.10
	Empatia	-.20	-.02	-.03	.31*
Não Maltratadas	Vergonha	-.03	.26	-.03	-.17
	Reconhecimento	.05	.03	.04	-.11
	Confissão	.09	-.05	-.18	.15
	Reparação	-.08	.02	-.07	.17
	Orgulho	.00	.07	.06	-.13
	Empatia	-.21	.05	.24	-.11

Os resultados destas correlações mostram que as emoções autoconscientes não estão associadas às categorias de resolução de conflito. Foi apenas encontrada uma associação positiva entre a empatia e a resolução completa, no grupo de crianças maltratadas, mostrando que as crianças maltratadas que descreviam mais manifestações de empatia das personagens, nas suas narrativas, resolvem de forma mais elaborada os conflitos.

### **3.2. Correlações entre a expressividade emocional, o conhecimento emocional e as categorias de resolução de conflitos**

No quadro 3.8., são apresentadas as correlações entre a expressividade emocional, o conhecimento emocional e as categorias de resolução de conflitos, no grupo de crianças maltratadas e no grupo de crianças não maltratadas.

A análise das associações entre as expressividade emocional, o conhecimento emocional e a resolução de conflitos, no grupo de crianças maltratadas, mostra que as crianças que expressam mais afeto negativo e que descrevem e/ou dramatizam mais manifestações de afeto negativo das personagens conferem resoluções menos ajustadas e elaboradas às suas narrativas. Acresce que as crianças mais competentes ao nível do conhecimento emocional tendem a conferir mais resoluções com reviravolta às suas narrativas (cf. quadro 3.8.).

No grupo de crianças não maltratadas, não se observam associações estatisticamente significativas (cf. quadro 3.8.).

**Quadro 3.8.:** Correlações entre a expressividade emocional, o conhecimento emocional e as categorias de resolução de conflito nos dois grupos de crianças

		Sem Resolução	Reviravolta	Mínima	Completa
Maltratadas	Afeto Positivo Criança	-.04	.01	-.06	.12
	Afeto Negativo Criança	.27	.14	-.04	-.46**
	Afeto Positivo Personagens	-.08	-.05	.02	.14
	Afeto Negativo Personagens	.18	.16	-.05	-.35*
	Conhecimento Emocional	-.16	.31*	-.06	-.10
Não Maltratadas	Afeto Positivo Criança	-.04	.01	.06	.12
	Afeto Positivo Criança	-.05	-.07	-.03	.14
	Afeto Negativo Criança	-.19	.01	.27	-.13
	Afeto Positivo Personagens	.05	-.23	.02	.13
	Afeto Negativo Personagens	-.19	-.02	.25	-.08
	Conhecimento Emocional	.07	-.17	-.04	.12

### 3.3. Correlações entre as emoções autoconscientes, a resolução de conflito emocional, a expressividade emocional, o conhecimento emocional e os indicadores do ajustamento socioemocional

No quadro 3.9., encontram-se sistematizados os resultados das análises de correlações entre as emoções autoconscientes, a expressividade emocional, o conhecimento emocional, a resolução de conflito e os indicadores do ajustamento socioemocional.

**Quadro 3.9.:** Correlações das emoções autoconscientes, da expressividade emocional, da expressividade emocional e da resolução de conflitos com os indicadores do ajustamento socioemocional nos dois grupos de crianças

		S. emo.	P. comp.	Hiper.	P. rel. pares	C. pró-social	T. dificuldades	
Maltratadas	Vergonha	.00	-.14	-.11	-.08	-.01	-.06	
	Reconhecimento	-.14	-.12	-.17	-.02	.21	.15	
	Confissão	-.06	-.21	-.10	.08	.07	-.12	
	Reparação	-.04	-.05	.03	-.02	.04	.02	
	Orgulho	.09	-.27	.09	.11	-.23	.21	
	Empatia	.11	-.17	-.02	.04	.02	.00	
	Afeto positivo criança	.23	.07	-.03	.18	-.04	.13	
	Afeto negativo criança	-.01	-.07	-.15	.09	-.03	-.12	
	Afeto positivo personagens	.12	.22	.11	.15	-.14	.18	
	Afeto negativo personagens	.30*	.02	-.05	.16	.08	.15	
	Conhecimento Emocional	.10	-.14	-.21	.09	-.02	-.13	
	Resolução de conflitos	.12	-.00	-.10	-.00	.00	-.05	
	Não Maltratadas	Vergonha	.29*	.24	.20	.17	.04	.32*
		Reconhecimento	.01	-.28	-.21	.04	.23	-.18
Confissão		-.19	-.20	-.17	-.09	.29*	-.23	
Reparação		-.06	-.21	-.10	.08	.07	-.12	
Orgulho		-.12	-.01	.10	-.01	-.09	.00	
Empatia		.09	-.11	.02	.10	-.00	.03	
Afeto positivo criança		.00	.05	-.12	-.09	-.04	-.06	
Afeto negativo criança		-.05	-.07	-.01	-.08	-.19	-.07	
Afeto positivo personagens		-.14	-.03	-.17	-.23	.01	-.19	
Afeto negativo personagens		.05	-.03	-.10	-.04	-.18	-.05	
Conhecimento emocional		.03	-.14	-.17	.01	.19	-.14	
Resolução de conflitos		.14	.00	.28*	.11	.01	.21	

S. emo.: Sintomas emocionais; P. comp: Problemas de comportamento; Hiper.: Hiperatividade; P.rel. pares: Problemas de relacionamento com os pares; T. Dificuldades: Total de dificuldades

No que respeita às correlações entre as emoções autoconscientes e os indicadores do ajustamento socioemocional (cf. quadro 3.9.), no grupo de crianças maltratadas, não se verificam associações estatisticamente significativas. Já no grupo de crianças não maltratadas, foram observadas associações positivas estatisticamente significativas entre a vergonha, os sintomas emocionais e a pontuação total de dificuldades, bem como entre a confissão e o comportamento pró-social. Estes resultados mostram que as crianças que descrevem mais manifestações de vergonha das personagens, nas suas narrativas, tendem a apresentar mais problemas de ajustamento socioemocional, sobretudo problemas de internalização. Por sua vez, as crianças que descrevem mais comportamentos de confissão das personagens, nas suas narrativas, apresentam mais comportamentos pró-sociais.

Quanto às correlações da expressividade emocional com os indicadores do ajustamento socioemocional, no grupo de crianças maltratadas, o afeto negativo expresso pelas personagens está positivamente associado aos sintomas emocionais (cf. quadro 3.9.). Estes resultados mostram que as crianças que descrevem mais manifestações de afeto negativo das personagens, nas suas narrativas, tendem a apresentar mais problemas de internalização. No grupo de crianças não maltratadas, não foram observadas associações estatisticamente significativas.

Relativamente às correlações entre a resolução de conflitos e os indicadores do ajustamento socioemocional, no grupo de crianças não maltratadas, a resolução de conflitos está positivamente associada à hiperatividade, mostrando que as crianças que resolvem de forma mais ajustada os conflitos, nas suas narrativas, apresentam mais hiperatividade.

Considerando que, no grupo de crianças maltratadas, se observou apenas uma associação estatisticamente significativa entre o afeto negativo expresso pelas personagens e os sintomas emocionais, e que, como referido, os dois grupos não diferem, no que respeita aos indicadores do ajustamento socioemocional (cf. quadro 3.6.), não foi possível analisar o potencial efeito de mediação da competência emocional na relação do mau-trato com o ajustamento socioemocional.



**CAPÍTULO IV**

**ESTUDO 1**

Emoções autoconscientes e resolução de conflitos emocionais nas narrativas das crianças  
maltratadas e não maltratadas



## **Emoções autoconscientes e resolução de conflitos emocionais nas narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas**

### **Resumo**

Este estudo tem como objetivo analisar comparativamente as emoções autoconscientes e as resoluções de conflitos emocionais, nas narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas. Participaram, nesta investigação, 100 crianças, entre os 5 e os 8 anos. Destas, 50 sofreram experiências de mau-trato e encontravam-se institucionalizadas, enquanto as restantes 50 não sofreram mau-trato e viviam com a família biológica. Foi apresentado às crianças um conjunto de inícios de histórias, que lhes era pedido para completar. O conteúdo emocional e as resoluções das narrativas foram analisadas com recurso ao Sistema de Codificação das Emoções Autoconscientes e à Tipologia de Resoluções definida para os cinco inícios de histórias. Os resultados mostram que, depois de controlar o efeito da competência cognitiva verbal e não-verbal e o nível de escolaridade do cuidador, as crianças maltratadas descrevem menos manifestações de orgulho do que as não maltratadas, não se observando diferenças nas restantes emoções autoconscientes, nestes dois grupos. Acresce que as crianças maltratadas conferem resoluções menos ajustadas aos conflitos emocionais, observando-se um efeito do mau-trato e da competência cognitiva verbal nesta variável. Estes resultados refletem a necessidade de intervir preventivamente na promoção do desenvolvimento socioemocional de populações de risco.

**Palavras-chave:** Emoções autoconscientes, resolução de conflitos emocionais, narrativas, mau-trato

## **Introdução**

### *Emoções autoconscientes*

Apesar da sua centralidade no funcionamento psicológico, as emoções autoconscientes têm sido secundarizadas na literatura, em favor das emoções primárias. Para o reduzido número de estudos neste domínio, contribuem, segundo Tracy e Robins (2004a), os seguintes motivos: 1) ao contrário das emoções primárias, as emoções autoconscientes não são identificáveis através de expressões faciais específicas e universalmente reconhecíveis, pelo que implicam a análise dos autorrelatos da experiência interna; 2) nas classificações linguísticas hierárquicas, as emoções autoconscientes aparecem subordinadas às emoções básicas (i.e., a vergonha aparece subordinada à tristeza e o orgulho à alegria); 3) as emoções autoconscientes são secundarizadas, em favor das dimensões mais amplas do afeto positivo e negativo; 4) é mais difícil elicitar as emoções autoconscientes numa situação experimental controlada e avaliar a experiência emocional a elas adstrita.

As emoções autoconscientes consistem no espectro de experiências emocionais potenciadas pela consciência do *self* e da sua exposição social. Segundo Lewis (2000), estas emoções alicerçam-se num conjunto de competências cognitivas, que surgem ao longo do segundo ano de vida, entre as quais se destaca a capacidade de representar as regras e os padrões sociomoraes, a autoconsciência e autoavaliação objetiva, e a capacidade de refletir e fazer atribuições sobre o comportamento (Lewis, 1992). A partir do terceiro ano de vida, a criança começa a ser capaz de avaliar o seu comportamento, com base nos padrões e regras sociomoraes que adquiriu e internalizou (Lewis, 2000). Ao avaliar esse comportamento, a criança pode fazer uma atribuição global ou específica. As atribuições globais dizem respeito à propensão do indivíduo para se centrar no *self* global, isto é, para atribuir o comportamento ao *self* de uma forma holística (i.e. 'Sou mau/bom, porque fiz isto'). As atribuições específicas referem-se à tendência do sujeito para atribuir o comportamento a ações específicas (e.g., "O que eu fiz está errado. Não devo fazê-lo.") (Lewis, 1992). As emoções autoconscientes resultam, desta forma, da avaliação e atribuição do comportamento, tendo como referência os padrões e regras sociomoraes.

O primeiro objetivo deste estudo é analisar comparativamente a experiência fenomenológica das emoções autoconscientes, nas narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas. Serão objeto de análise quatro emoções autoconscientes, vergonha, culpa, orgulho e empatia. De notar que, embora não implicando a autoavaliação do comportamento, a empatia é, também, uma emoção autoconsciente, porque está associada à consciência do *self* na interação com o outro, potenciando, por este motivo, a assunção de comportamentos consonantes com os padrões e regras sociomoraes internalizados (Tangney et al., 2007).

Os primeiros estudos sobre as emoções autoconscientes surgiram entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990 (e.g., Alessandri & Lewis, 1993; Heckhausen, 1988; Lewis et al., 1989, 1992). Nas últimas três décadas, assistiu-se a uma expansão da investigação neste domínio (e.g., Bennett et al., 2005; Ferguson, Stegge, Miller, & Olsen, 1999; Niedenthal et al., 1994; Olthof, 2012; Stuewig & McCloskey, 2005). Os primeiros estudos nesta área incidiram sobre a vergonha e o orgulho, sendo estas emoções, preponderantemente, avaliadas através da observação da postura corporal e da expressão facial, de instrumentos de autorrelato, de *checklists* de adjetivos, bem como com base em cenários face aos quais é pedido ao sujeito para se posicionar (cf. Alessandri & Lewis, 1993; Lewis et al., 1992; Tracy, Robins, & Tangney, 2007). Além disso, estas investigações centraram-se em populações normativas, tendo o primeiro estudo sobre as emoções autoconscientes em crianças maltratadas sido realizado apenas no final da década de 1990 (cf. Alessandri & Lewis, 1996).

A vergonha consiste na experiência emocional negativa, associada à perceção da infração dos padrões ou regras sociomoraes (Lewis, 1992). Consiste num processo autoavaliativo que se centra no *self* de forma holística e se reflete na sua desvalorização (Lewis, 1971). Baseia-se na perceção de se ser fraco, “uma má pessoa” e/ou de humilhação social (e.g., Niedenthal et al., 1994), resultando da avaliação do *self* como sendo globalmente mau. É uma emoção difícil de dissipar, uma vez que o sujeito fica imerso no desprezo e repugnância de um *self* imperfeito, estando, frequentemente, associado a respostas maladaptativas (Tangney, 1991). Tem como correlato a defensividade e o isolamento social, associados ao desejo de escapar ou de se esconder do confronto público com a infração (Tangney et al., 2007). É uma emoção geradora de sofrimento que se reflete, usualmente, na disrupção do comportamento, na confusão de pensamento e na incapacidade de falar em situações de exposição pública (Lewis, 1992).

A culpa diz respeito à experiência emocional negativa associada à perceção da infração de uma regra ou de um padrão sociomoral e, por conseguinte, a sentimentos de preocupação, tensão, remorso e arrependimento (Niedenthal et al., 1994). Traduz um processo autoavaliativo, isto é, uma atribuição interna (i.e., ao *self*) do comportamento, à semelhança do que acontece na vergonha. Todavia, ao contrário desta, na culpa, o comportamento é atribuído a características ou ações específicas do *self* (Lewis, 1992), o que potencia a mobilização de ações corretivas (Lewis, 1971) e protege o *self* no seu âmago. Esta emoção tem como correlato a pró-atividade e a reparação construtiva do comportamento (Tangney et al., 2007). Os dados empíricos suportam a assunção de que a culpa é uma emoção adaptativa, dado refletir-se em comportamentos, como confissões, pedidos de desculpa e tentativas de minorar as consequências do comportamento (Aksan & Goldsmith, 2003; Ferguson, Stegge, Bloemers, &

Deji, 1999). Neste sentido, quando a experiência de culpa surge em reação à percepção de, direta ou indiretamente, ter causado danos a outrem, pode resultar numa resposta empática que potencia a manutenção das redes de relações significativas do sujeito (Olthof, 2012). Além disso, a antecipação de culpa está negativamente associada ao comportamento de violação de regras em crianças de 5 e 6 anos (Lake et al., 1995) e positivamente correlacionada com o comportamento pró-social da criança (Chapman et al., 1987). Assim, a antecipação da experiência emocional de culpa serve, simultaneamente, como inibidor do comportamento antissocial e como facilitador do comportamento pró-social (Olthof, 2012). O estudo, já referido, de Appavolaie et al. (2014) corrobora o caráter negativo desta emoção, mas reforça o seu potencial adaptativo. Os resultados desta investigação mostram que a experiência emocional de culpa está associada positivamente ao medo e à tristeza, bem como a comportamentos de reparação. Revelam, também, que, em comparação com as mais novas, as crianças mais velhas descrevem, mais frequentemente, manifestações de culpa das personagens, sublinhando a complexidade da experiência fenomenológica associada a esta emoção.

O orgulho é definido como a experiência emocional positiva associada à percepção de que o comportamento foi bem-sucedido, atendendo aos padrões, regras sociomoraes e objetivos definidos para uma determinada ação ou comportamento (Lewis, 1992). Implica a percepção de competência e a assunção de responsabilidade pelo sucesso do comportamento (Tangney et al., 2007). À semelhança da distinção entre a vergonha (centrada no *self* global) e a culpa (centrada em ações ou características específicas do *self*), é possível diferenciar dois tipos de orgulho (Lewis, 1992; Tangney, 1990; Tracy e Robins (2004a): a *hubris* ou orgulho centrado no *self* (i.e., atribuição ao *self* global) e o orgulho centrado no comportamento (i.e., atribuição a ações ou características específicas do *self*). Neste estudo, apenas o orgulho centrado no comportamento é objeto de análise. O orgulho potencia a mobilização para a ação e a assunção de comportamentos consonantes com os padrões sociais de valor e mérito, tendo funções motivacionais importantes, ao recompensar e reforçar o compromisso do sujeito com estes padrões (Tangney et al., 2007).

A empatia consiste num processo emocional autoconsciente com importantes implicações para o comportamento moral (Tangney et al., 2007). Apesar de não implicar uma avaliação do *self* face às regras e padrões sociomoraes internalizados pelo sujeito, é também um processo autoconsciente, que requer a capacidade para refletir e posicionar o *self* na interação com o outro (Lewis, 1992). Assume, neste sentido, uma dimensão moral, porque, à semelhança da culpa (Stuewig & McCloskey; 2005; Tibbetts, 2003) e do orgulho (Tangney et al., 2007), e contrariamente à vergonha (Dearing et al. 2005, Stuewig & McCloskey, 2005, Tangney et al.

1996), está associada à inibição do comportamento antissocial (Eisenberg et al., 2005). A empatia consiste numa resposta emocional partilhada (Feshach, 1975), que requer a identificação e compreensão das experiências do outro, bem como a experiência vicariante dos sentimentos e/ou emoções por ele expressos (Eisenberg, 1986). Contrariamente à vergonha, culpa e orgulho, não é uma emoção discreta, mas sim um processo emocional que articula as dimensões afetiva e cognitiva (Tangney et al., 2007). Implica, por conseguinte a capacidade de assumir a perspectiva do outro, a capacidade de reconhecer e discriminar a experiência afetiva do outro e a competência afetiva para experienciar as emoções do outro (Feshbach, 1975). Assim, as respostas empáticas estão, frequentemente, associadas a sentimentos de preocupação com o outro, comportamentos de ajuda no sentido de aliviar o sofrimento/desconforto/tensão do outro e à inibição de comportamentos agressivos e potencialmente nocivos (Batson 1990, Batson & Coke 1981; Davis 1983). A empatia tende a traduzir-se numa “resposta mais apropriada para a situação do outro do que para a do próprio” (Hoffman, 2000, p. 4), estando, por isso, associada ao comportamento pró-social (Eisenberg et al., 2005).

#### *O impacto da experiência de mau-trato no desenvolvimento das emoções autoconscientes*

A experiência de mau-trato tem um impacto determinante no desenvolvimento das emoções autoconscientes, sendo a aprendizagem e a experiência destas emoções condicionadas pelo autoritarismo e rejeição parental que, usualmente, pautam as interações maltratantes (Alessandri & Lewis, 1993, 1996; Belsky & Domitrovich, 1997; Bennett et al.; Lewis, 1992; Mills, 2003).

A associação entre a experiência de mau-trato e a vergonha tem sido amplamente explorada no âmbito da intervenção clínica, dada a natureza secreta e escondida do abuso (Deblinger & Runyon, 2005), que pode instigar e reforçar pensamentos indutores de vergonha (Andrews, 1998), ao vulnerabilizar o *self* global (Bennett et al., 2005). Porém, a investigação sistemática sobre a associação entre a vergonha e os diferentes tipos de mau-trato é mais recente e baseia-se num espectro amplo de abordagens metodológicas (Tangney et al., 2007). A investigação nesta área tem privilegiado a vergonha expressa e a propensão para a vergonha, secundarizando o conhecimento da experiência fenomenológica desta emoção. Analisam-se, a seguir, os resultados dos escassos estudos neste domínio.

Relativamente à investigação cujo enfoque recai sobre a vergonha expressa, Alessandri e Lewis (1996) observaram um efeito de interação entre a experiência de mau-trato, o sexo da criança e a expressão de vergonha, num estudo com 42 crianças maltratadas e 42 crianças não maltratadas, entre os 4 e os 5 anos. As meninas maltratadas expressam significativamente mais vergonha do que as meninas e os meninos não maltratados, enquanto as meninas não

maltratadas expressam mais vergonha do que os meninos maltratados e não maltratados. Por sua vez, as meninas maltratadas expressam mais vergonha, perante as tarefas difíceis, do que as meninas não maltratadas e os dois grupos de meninos. Na senda das conclusões deste estudo, Bennett et al. (2005) encontraram uma associação entre o abuso físico e a vergonha expressa face ao sucesso e ao insucesso em tarefas com diferentes graus de dificuldade.

No que respeita aos estudos que incidem sobre a propensão para a vergonha, esta está associada ao abuso emocional (Hoglund & Nicholas, 1995) e ao abuso sexual (Stuewig & McCloskey, 2005). Na esteira destes resultados, Mills (2003) observou que a relação entre a parentalidade severa na infância e a propensão para a vergonha na adolescência era mediada pela rejeição parental e que a propensão para a vergonha estava positivamente associada ao estilo autoritário, em meninas de idade pré-escolar.

Finalmente, as investigações centradas no conhecimento da experiência fenomenológica da vergonha incidiram, preponderantemente, nos autorrelatos retrospectivos de jovens adultos, sendo ainda escassos os estudos sobre a relação da experiência de mau-trato com o conhecimento desta experiência emocional na infância. Murray e Waller (2002) encontraram uma associação positiva entre as experiências sexuais forçadas e a vergonha internalizada (i.e., descrições da experiência fenomenológica de vergonha), numa amostra de estudantes universitários. Por sua vez, Negrao II et al. (2005) verificaram que os jovens adultos que revelavam a sua história de abuso sexual expressavam mais vergonha, nas suas narrativas, enquanto os que não revelavam esta experiência exibiam mais expressões faciais de vergonha, em comparação com os jovens não maltratados.

No que respeita à associação entre a culpa e o mau-trato, há uma clara lacuna na investigação, existindo, que seja do nosso conhecimento, apenas um estudo neste domínio. Este estudo, realizado por Hoglund e Nicholas (1995), incidiu sobre os relatos retrospectivos da experiência de abuso emocional de estudantes universitários. Os resultados mostram que o abuso emocional não se encontra associado à propensão para a culpa. A ausência de associação entre a culpa e o mau-trato é, porventura, explicada pelo facto de a rejeição, a crítica excessiva e a humilhação da criança, que pautam a parentalidade maltratante, tenderem a centrar-se no *self* global, e não no comportamento, o que aumenta a propensão para a vergonha e diminui a propensão para a culpa (Stuewig & McCloskey, 2005).

Relativamente à associação entre o orgulho e o mau-trato, Alessandri e Lewis (1996) observaram um efeito de interação entre a experiência de mau-trato, o sexo da criança e a expressão de orgulho, à semelhança do que acontecia com a vergonha. Os meninos maltratados expressam menos orgulho, em comparação com os meninos não maltratados e com as meninas maltratadas e não maltratadas. Estas diferenças tornam-se mais pronunciadas, quando o grau

de dificuldade da tarefa e o sucesso/insucesso na mesma são considerados. Os meninos e as meninas não maltratados expressam mais orgulho, perante o sucesso nas tarefas difíceis, do que as meninas maltratadas. Além deste estudo, não existem, que seja do nosso conhecimento, outros estudos que incidam sobre a associação entre o orgulho e o mau-trato, sendo esta emoção insuficientemente explorada na investigação.

No que concerne à associação entre a empatia e o mau-trato, Straker e Jacobson (1981) utilizaram um conjunto de histórias suportadas em imagens, cuja temática emocional dominante era a empatia, para analisar as narrativas de crianças, entre os cinco e os dez anos de idade, vítimas de mau-trato físico,. Estas crianças mostraram ter mais dificuldade em compreender as emoções dos outros, apresentando uma percepção distorcida das situações em que o outro se encontra vulnerável. Estes resultados são consonantes com as conclusões de Main e George (1985), que compararam 10 crianças não maltratadas com 10 crianças vítimas de mau-trato físico, com idades compreendidas entre 1 e 3 anos. Concluíram que as crianças maltratadas tendiam a responder ao sofrimento dos pares com respostas aversivas ou agressivas, como reações de medo, zanga ou ataques físicos, em comparação com as crianças não maltratadas, que tendiam a mostrar tristeza, empatia, interesse e/ou preocupação face à tensão dos pares.

Em síntese, a literatura revela alguma evidência da associação entre o mau-trato e as emoções autoconscientes expressas e a propensão para as experienciar. No entanto, o conhecimento da experiência fenomenológica destas emoções tem sido secundarizado, pelo que o presente estudo pretende contribuir para suprir as lacunas da investigação neste domínio. Privilegia-se, por conseguinte, o conhecimento emocional, enquanto capacidade de nomear emoções, reconhecer expressões emocionais e associar a emoção ao contexto específico em que emerge (Denham, 1998; Sullivan et al., 2008; Sullivan et al., 2010), em detrimento da expressividade emocional. Neste estudo, analisa-se a capacidade de associar a emoção ao contexto que é objeto de análise. Neste sentido, o conhecimento da experiência fenomenológica das emoções assenta nas seguintes competências: 1) conferir um significado à expressão emocional e ao comportamento do outro; 2) compreender as situações elicitoras das emoções; 3) compreender que os outros têm intenções, crenças e estados internos específicos (Saarni et al., 2006).

Além do reduzido número de estudos sobre o conhecimento da experiência fenomenológica das emoções autoconscientes na infância, é também diminuta a investigação sobre a associação das emoções autoconscientes e a experiência de mau-trato. Acresce que a maioria dos estudos se baseia em observações em contexto experimental e na resposta a questionários de autorrelato, sendo menos frequente o recurso à análise das narrativas das crianças. Este estudo reveste-se, por isso, de um cariz inovador, tendo como objetivo analisar

comparativamente as emoções autoconscientes emergentes nas narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas. Espera-se encontrar mais manifestações de vergonha e menos manifestações de orgulho e de empatia das personagens, nas narrativas das crianças maltratadas, do que nas narrativas das crianças não maltratadas. Devido à escassez de evidência empírica que suporte a associação entre a culpa e o mau-trato, no presente estudo, pretende-se comparar as manifestações de culpa nas narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas, prevendo-se que a descrição desta experiência emocional seja menos frequente nas narrativas das crianças maltratadas, dado o caráter adaptativo desta emoção.

#### *O impacto do mau-trato na resolução de conflitos emocionais*

A par da associação com a expressão e a propensão para experienciar as emoções autoconscientes, a experiência de mau-trato está, também, ligada à forma como as crianças resolvem situações de conflito emocional (Warren, 2003). No presente estudo, a resolução de conflitos emocionais foi definida como a capacidade da criança mobilizar os recursos sociais e emocionais para minorar a tensão das personagens, isto é, utilizar as suas competências para resolver o problema com que é confrontada. No caso dos inícios de histórias que consistem em dilemas que implicam emoções conflitantes, a resolução do conflito requer, além dos aspetos referidos, a capacidade de articular as duas dimensões desse conflito numa resolução que harmonize a satisfação das necessidades e/ou vulnerabilidades das personagens e a gestão da emocionalidade a elas associada.

A associação entre a resolução de conflitos emocionais e a experiência de mau-trato tem sido, preponderantemente, analisada em estudos que utilizam os inícios de histórias. Os resultados destes estudos mostram que, nas suas narrativas, as crianças maltratadas descrevem menos estratégias de resolução de conflito das personagens (Macfie et al., 1999) e mais conflitos entre estas, do que as crianças não maltratadas (Toth et al., 2000). Atendendo às diferenças documentadas na literatura, o segundo objetivo deste estudo consiste em analisar comparativamente as resoluções conferidas aos conflitos emocionais que enformam as narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas, esperando-se que as crianças maltratadas construam resoluções menos ajustadas e elaboradas.

#### *Importância da competência cognitiva no exercício de construção narrativa*

A construção de uma narrativa envolve um espectro amplo de competências cognitivas verbais e não-verbais. Entre estas, destacam-se a capacidade de: 1) sequenciar eventos, para criar uma narrativa coerente, através do uso de marcadores linguísticos específicos; 2) utilizar um léxico preciso; 3) transmitir ideias sem um suporte extralinguístico, 4) compreender

relações de causa-efeito; 4) estruturar a narração com base nos esquemas universais que norteiam a construção de histórias, de forma a viabilizar a compreensão da narrativa pelo interlocutor (Rhea et al., 1996). Acresce que a capacidade de nomear, reconhecer e associar a emoção ao contexto em que emerge está associada à competência cognitiva (Sullivan et al., 2008). Em suma, a capacidade de construir narrativas e de descodificar a emocionalidade adstrita aos conflitos que as enformam depende do leque vocabular, da capacidade de elaboração discursiva e de inferir relações causais entre os eventos. Por este motivo, a competências cognitivas das crianças será controlada, à semelhança do que acontece na investigação baseada em narrativas construídas a partir de inícios de histórias (Toth, Cicchetti, Macfie, Maughan, & Vanmeenen, 2000; Toth et al., 2000; Toth, Maughan, Manly, Spagnola, & Cicchetti, 2002).

## **MÉTODOS**

### **Participantes**

Participaram, neste estudo, 100 crianças, com idades compreendidas entre os 5 anos e 9 meses e os 8 anos e 11 meses ( $M=7.00$ ;  $DP=.95$ ), sendo 52 do sexo feminino e 48 do masculino. Destas, 50 sofreram experiências de mau-trato e encontravam-se institucionalizadas em Centros de Acolhimento Temporários (CAT) e Lares de Infância e Juventude (LIJ), enquanto as restantes 50 não vivenciaram abusos e viviam com a família biológica.

Os dois grupos de crianças apresentam características semelhantes, no que respeita ao sexo e à idade. Cada grupo inclui 26 crianças do sexo feminino e 24 do sexo masculino, integrando três crianças com 5 anos (6%), 12 crianças com 6 anos (24%), 15 com 7 anos (30%) e 20 com 8 anos (40%).

No que respeita ao nível de escolaridade da mãe, no grupo de crianças maltratadas, 16% das mães ou substitutas maternas deste grupo não concluiu o 1º ciclo, 34% concluiu o 1º ciclo, 10% o 2º ciclo, 20% o 3º ciclo. A média de anos de escolaridade da mãe é 4.93 ( $DP=3.09$ ). Em 20% dos casos, não foi possível obter informação sobre a escolaridade das mães. Dos pais das crianças deste grupo, 8% não finalizou o 1º ciclo, 44% terminou o 1º ciclo, 8% terminaram o 2º ciclo, 4% o 3º ciclo. A média de anos de escolaridade do pai é 4.09 ( $DP=2.05$ ). Em 36% dos casos, não foi possível recolher esta informação. Por seu turno, no grupo de crianças não maltratadas, 4% das mães não acabara o 1º ciclo, 22% concluíra o 1º ciclo, 22% o 2º ciclo, 36% o 3º ciclo e 16% finalizara o ensino secundário. A média de anos de escolaridade da mãe é 7.54 ( $DP=2.99$ ). Relativamente aos pais, 4% não concluiu o 1º ciclo, 22% finalizou o 1º ciclo, 26% o 2º ciclo, 22% o 3º ciclo e 10% o ensino secundário. A média de anos de escolaridade do pai é 6.90 ( $DP=2.75$ ). Em 16% dos casos, não foi possível recolher esta informação. Assim, as

crianças de ambos os grupos provinham de famílias em que, quer a mãe ou substituta materna, quer o pai ou substituto paterno, tinham até 12 anos de escolaridade. Com vista às análises posteriores, foi criada uma variável, designada nível de escolaridade do cuidador, que corresponde ao nível de escolaridade da mãe ou substituta ou, quando esta informação estava omissa, ao nível de escolaridade do pai ou substituto. Apesar do esforço empreendido no emparelhamentos dos dois grupos relativamente às características sociodemográficas, as crianças maltratadas ( $M=4.92$ ,  $DP=2.83$ ) e não maltratadas ( $M=7.54$ ,  $DP=2.99$ ) diferem significativamente, no nível de escolaridade do cuidador,  $t(98) = 4.50$ ,  $p = .00$ .

Relativamente ao tipo de mau-trato sofrido, do total de 50 crianças maltratadas, três foram vítimas de mau-trato emocional (6%), 28 de negligência (56%), duas de mau-trato físico e emocional (4%), 11 de mau-trato físico e negligência (22%) e seis de mau-trato físico, emocional e de negligência (12%). Verifica-se, como esperado, uma sobreposição entre os diferentes tipos de mau-trato, embora a negligência seja claramente dominante neste grupo de crianças.

No que respeita à idade da criança aquando da primeira institucionalização ( $M=6.67$ ,  $DP=13.47$ ), três crianças foram institucionalizadas com menos de 1 ano de idade (3%), uma com 1 ano (1%), três com 2 anos (3%), quatro com 3 anos (4%), seis com 4 anos (6%), 13 com 5 anos (12%), dez com 6 anos (10%), seis com 7 anos (6%) e três com 8 anos (50%). Relativamente ao tempo de residência na instituição ( $M=28.18$ ,  $DP=25.29$ ), 17 crianças (34%) residiam na instituição há menos de 12 meses, 12 crianças (24%) há 13 a 24 meses, oito crianças (16%) há 25 a 36 meses, três crianças (6%) há 37 a 48 meses, quatro crianças (8%) há 49 a 60 meses, quatro crianças (8%) há 61 a 72 meses, uma criança (2%) há 84 meses e uma outra (2%) há 99 meses.

No que concerne ao contacto com a família biológica, 17 crianças mantinham contactos esporádicos com a família biológica (34%), 18 estabeleciam contactos semanais (36%), oito mais do que uma vez por semana (16%) e quatro diariamente (8%). As restantes três crianças não mantinham qualquer contacto com a família biológica (6%).

Quanto à rede de suporte social formal e informal de que as crianças maltratadas beneficiavam, 12 mantinham uma relação próxima com um adulto significativo (24%), enquanto as restantes 38 não tinham qualquer figura adulta de referência (76%). Acresce que apenas dez (20%) crianças usufruíam do apoio de entidades externas ao CAT/LIJ, enquanto 39 (78%) não recebiam qualquer apoio de outras instituições ou associações.

Relativamente à história médica das crianças maltratadas, 36 (72%) nunca tiveram qualquer problema de saúde grave e 14 (28%) já sofreram de uma condição médica grave. Quatro das crianças já tinham sido submetidas a períodos de hospitalização prolongada (8%),

enquanto 45 (90%) nunca foram sujeitas a internamentos longos. No caso de uma criança, a instituição não dispunha desta informação.

No que respeita aos fatores de risco associados à família biológica, no grupo de crianças maltratadas, registaram-se 29 (58%) situações de alcoolismo, seis (12%) de toxicod dependência e nove (18%) de psicopatologia dos progenitores. No grupo de crianças não maltratadas, verificam-se duas situações de alcoolismo (2%), uma de toxicod dependência (2%) e uma situação de psicopatologia de um dos pais (2%).

## **Medidas**

### **Dados sociodemográficos**

Para recolher informação sociodemográfica, foi utilizado um questionário com versões diferenciadas em função do grupo de crianças. Ambas as versões incluíam questões que incidiam sobre os dados identificatórios e familiares, incluindo a versão para crianças maltratadas questões adicionais, referentes a quatro dimensões: processo de institucionalização, contacto com a família biológica, rede de suporte social (formal e informal) e história médica (doenças/problemas físicos).

### **Competência cognitiva não-verbal**

Para analisar a competência cognitiva não-verbal, foi administrada a versão aferida para a população portuguesa das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR; Simões, 2000). Este instrumento visa avaliar a capacidade intelectual não-verbal (Spearman, 1946; Raven et al., 1986) e tem como população-alvo crianças entre os 5 e os 12 anos.

As MPCR são constituídas por um conjunto de 36 padrões geométricos abstratos, distribuídos em três séries de 12 itens, com diferentes graus de dificuldade: A, Ab e B. Cada item corresponde a um padrão, organizado numa matriz de dois ou três segmentos que se encontra incompleta. É pedido à criança que identifique, verbalmente ou apontando, o segmento que melhor completa o padrão, escolhendo entre um conjunto de seis alternativas. A resolução de cada item requer a inferência das regras ou operações aplicáveis às duas dimensões (horizontal e vertical) de cada padrão. A pontuação total resulta da soma dos sucessos obtidos pela criança nos 36 itens do teste.

No que respeita à consistência interna, no presente estudo, obteve-se um alfa de Cronbach de .87, sendo este valor próximo do obtido no estudo de aferição nacional das MPCR (Simões, 2000), a saber: .89 (alfa de Cronbach), .89 (coeficiente de Kuder Richardson) e .90 (método de bipartição).

No presente estudo, o resultado bruto foi situado em relação às normas para a população portuguesa (Simões, 2000), tendo sido obtidos os respetivos percentis. Esses percentis foram transformados numa variável que contemplava seis valores: 1) inferior ou igual ao percentil 5; 2) superior ao percentil 5 e inferior ou igual ao percentil 25; 3) superior ao percentil 25 e inferior ou igual ao percentil 50; 4) superior ao percentil 50 e inferior ao percentil 75; 5) igual ou superior ao percentil 75 e inferior ao percentil 95; 6) igual ou superior ao percentil 95.

### **Competência cognitiva verbal**

Para avaliar a dimensão verbal da competência cognitiva, foi utilizado o subteste de vocabulário da versão aferida para a população portuguesa da WISC-III (Wechsler, 2003). Este instrumento dirige-se a crianças/jovens entre os 6 anos e os 16 anos e 6 meses e tem como objetivo avaliar o funcionamento cognitivo de forma holística.

O procedimento de administração do subteste de Vocabulário consiste em pedir à criança que defina um conjunto de palavras que lhe são lidas, de acordo com a ordem em que surgem na folha de resposta. Segundo Simões (2002), este subteste avalia a competência linguística, os conhecimentos lexicais, a facilidade de elaboração do discurso, a precisão do vocabulário utilizado e do raciocínio mobilizado.

A pontuação total é obtida a partir da soma das pontuações obtidas em cada item, variando estas entre 0 e 2. O resultado bruto é, depois, convertido num resultado padronizado, com base nas normas para a população portuguesa (Wechsler, 2003). No presente estudo, foi utilizado o resultado padronizado. No que respeita à consistência interna, neste estudo, o resultado bruto do subteste de Vocabulário é aceitável ( $\alpha = .76$ ).

### **Emoções autoconscientes e resolução de conflitos emocionais**

Para avaliar o conhecimento da experiência fenomenológica que enforma as emoções autoconscientes e a resolução de conflitos emocionais, foram utilizados cinco inícios de histórias da MacArthur Story Stem Battery (MSSB; Bretherton et al., 1990; Robinson et al., 2001) e um início de história do Family Stories Task (FAST; Shamir et al., 2001).

Os inícios de histórias selecionados confrontam as crianças com situações problemáticas em que estão implicadas diferentes emoções autoconscientes. Após a apresentação de uma história introdutória (Festa de anos), que visa a familiarização da criança com o material e o procedimento requerido, foram administrados os seguintes inícios de histórias: 1) Dor de cabeça da mãe (conflito entre a empatia face à necessidade expressa pela figura materna e a empatia face ao desejo expresso por um par), 2) Roubo do chocolate (conflito entre o evitamento e a responsabilização face às consequências da transgressão), 3) Passeio no parque (evitamento

versus confronto com um desafio), 4) Frasco das Bolachas (conflito entre lealdade para com a/o irmã(o) e a lealdade para com os pais) e 5) Cozinhado/Penso (conflito entre a resposta parental à necessidade de prestação de cuidados da crianças versus estabelecimento de limites face à infração da criança), tendo este último sido retirado do FAST. Cada um dos inícios de histórias é enformado por uma ou mais temáticas emocionais dominantes: empatia (Dor de cabeça da mãe), vergonha/culpa (Roubo do chocolate), orgulho (Passeio no Parque), empatia/culpa/vergonha (Frasco das Bolachas) e vergonha/culpa (Cozinhado/Penso).

### **Sistema de Codificação das Emoções Autoconscientes**

O conteúdo emocional das narrativas construídas pelas crianças foi analisado com recurso ao Sistema de Codificação das Emoções Autoconscientes, que tem como objetivo identificar a experiência fenomenológica que enforma as emoções autoconscientes. Este sistema foi construído com base nos *Content Themes do Narrative Coding Manual: Rochester* (Robinson et al., 2009), nomeadamente nas categorias Orgulho/Mestria, Empatia/Ajuda, Vergonha e Reparação/Culpa. Escorou-se, de igual modo, na categoria Vergonha, pertencente à dimensão Conflito interpessoal, e nas categorias Empatia/Ajuda e Reparação/Culpa, que fazem parte da dimensão Relações Empáticas do MacArthur Narrative Coding Manual (Robinson et al., 2007).

O processo de codificação consiste na sinalização da presença/ausência das emoções autoconscientes constantes nas narrativas construídas pela criança a partir dos inícios de histórias que lhe são apresentados. A análise das narrativas foi realizada apenas com base no conteúdo verbalizado pela criança, e não no seu comportamento expressivo, durante a construção das narrativas. Este conteúdo pode surgir em resposta ao entrevistador, ou ser espontaneamente elicitado pela criança, durante a produção das narrativas.

A vergonha é cotada quando a criança descreve a experiência emocional negativa de uma personagem, associada à perceção da mesma ser uma má pessoa, por ter infringido um regra ou padrão sociomoral. A personagem diz que se sente envergonhada, mostra sentir-se humilhada pela exposição social da infração em que incorreu e/ou isola-se para se escapar ou esconder do confronto público com a infração.

A culpa é cotada quando a criança descreve uma experiência emocional negativa da personagem, associada à perceção da mesma ter tido um comportamento reprovável ou desadequado. Esta emoção foi operacionalizada com base em três indicadores comportamentais presentes nas personagens: reconhecimento, confissão e reparação. No reconhecimento, a personagem sinaliza o comportamento de rutura com a regra e/ou padrão sociomoral, através da expressão de arrependimento ou tristeza, associados à perceção da desadequação do

comportamento, sem mobilização da criança protagonista no sentido de minorar as suas consequências negativas. Na confissão, a personagem assume a responsabilidade pelo comportamento de rutura com a regra e/ou padrão sociomoral, bem como pelas consequências que daí advêm. Por fim, na reparação, a personagem mobiliza-se para corrigir o comportamento de rutura com a regra e/ou padrão sociomoral e minorar as suas repercussões negativas. A reparação pode assumir uma dimensão material (e.g., pagar o chocolate roubado ou repô-lo na prateleira) e/ou social (e.g., pedir desculpa). Depois da cotação de cada um dos indicadores, efetuou-se o somatório da frequência do reconhecimento, confissão e reparação, nas cinco histórias, tendo sido criada uma variável compósita que foi designada como culpa.

O orgulho é cotado quando a experiência emocional positiva da personagem surge associada à perceção de que o comportamento foi bem-sucedido. Implica que a personagem se perceciono como competente e se considere responsável pelo sucesso do seu comportamento.

Por último, a empatia é cotada quando uma personagem expressa preocupação com uma outra personagem, ajuda outra personagem, no sentido de aliviar o seu sofrimento ou desconforto e/ou inibe comportamentos agressivos ou outros potencialmente nocivos para uma personagem, que se encontre vulnerável.

Para cada emoção autoconsciente, foi calculado o somatório da sua frequência nas cinco narrativas.

### **Tipologia de Resoluções**

As resoluções conferidas pela criança aos conflitos emocionais que enformam os inícios de histórias foram analisadas com recurso a uma tipologia de resoluções definida para os cinco inícios de histórias administrados neste estudo. Esta tipologia tem como eixo norteador os Parâmetros de Cotação da Resolução da História, que são definidos e operacionalizados *no Manual de Aplicação e Cotação da Attachment Story Completion Task: Dimensões/Parâmetros, Resolução da História, Coerência e Segurança* (Veríssimo, Maia, & Ferreira, 2008).

Para cada um dos inícios de histórias, foram definidas quatro categorias de resolução: 1) sem resolução, 2) resolução com reviravolta, 3) resolução mínima, 4) resolução completa. Uma narrativa sem resolução corresponde a um evitamento, não reconhecimento ou resolução desadequada do conflito (e.g., na história do Roubo do Chocolate, não há qualquer tentativa de reparação da infração). A resolução com reviravolta consiste num retorno ao problema inicial, depois da mobilização de uma resolução adequada do ponto de vista sociomoral (i.e., mínima ou completa), que se traduz na sua manutenção ou intensificação (e.g., na história do Roubo do Chocolate, depois da reparação material e/ou social da infração, a criança protagonista rouba

outro chocolate). Por seu turno, a resolução mínima corresponde a uma resolução que atende apenas a uma das dimensões do conflito sociomoral (e.g., na história do Roubo do Chocolate, é descrita apenas uma reparação material da infração, sem referência à reparação social da mesma). Na resolução completa, o processo de resolução articula as duas dimensões do conflito sociomoral (e.g., na história do Roubo do Chocolate, são descritas, simultaneamente, a reparação material e social da infração).

Para cada categoria de resolução, foi calculado o somatório das suas frequências nas cinco histórias. Assumindo que as quatro categorias de resolução correspondem a uma escala contínua, foi criada uma variável compósita, que resulta do cálculo da média das resoluções conferidas por cada criança às cinco histórias.

## **Procedimento**

### **Seleção dos participantes**

As crianças maltratadas foram recrutadas em CAT e LIJ. A seleção das instituições que colaboraram neste estudo foi efetuada com base numa lista de instituições do Instituto da Segurança Social do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Desta lista, foram contactados os diretores técnicos das instituições, tendo como critério a proximidade geográfica. Assim, num primeiro momento, foram contactadas as instituições do distrito do Porto, seguidas das do distrito de Braga, Aveiro e Viana do Castelo.

Neste contacto telefónico, foram explicitados os objetivos do estudo, os instrumentos e os procedimentos requeridos, nomeadamente a filmagem da entrevista. Depois deste enquadramento inicial, foram enviados à direção da instituição, por e-mail, um documento de pedido de autorização e uma declaração de consentimento informado, que era pedido aos pais das crianças para assinar. Nestes dois documentos, são explicitados os objetivos do estudo, os instrumentos e procedimentos mobilizados, sendo deixada em aberto a possibilidade de se disponibilizar à equipa técnica da instituição, ou aos pais, uma cópia do vídeo da observação. A comunicação com a família biológica foi mediada pelos gestores do processo de cada criança, tendo esta declaração sido entregue aos pais apenas nos casos em que a tutela das crianças era partilhada pela instituição e os pais.

As crianças não maltratadas foram recrutadas em agrupamentos de escolas do distrito do Porto. Estas crianças foram emparelhadas com as maltratadas, em função do sexo e da idade. Solicitou-se, também, aos professores que identificassem as crianças cujos pais tinham zero a nove anos de escolaridade. Todavia, este critério acabou por ser alterado, dada a dificuldade em identificar crianças que reunissem todas as características requeridas, tendo participado neste projeto crianças cujos pais tinham menos de 12 anos de escolaridade, como acima referido.

Para a realização da observação das crianças, efetuou-se um contacto telefónico com a equipa diretiva do agrupamento, após o qual foi enviado, por e-mail, um documento de pedido de autorização, dirigido à/ao diretor(a) do agrupamento, com estrutura e conteúdo semelhante ao documento enviado às direções dos CAT e LIJ. Através da mediação dos professores titulares de turma, foram entregues aos encarregados de educação as declarações de consentimento informado.

Acresce que, antes do início da observação, era solicitada à criança a sua autorização para a administração dos instrumentos e para a filmagem.

### **Recolha de dados**

A administração das MPCR, do subteste de Vocabulário da WISC-III e dos inícios de histórias foi realizada por duas psicólogas com experiência em intervenção clínica com crianças, que receberam um treino prévio nos procedimentos de administração dos inícios de histórias. A duração média da observação rondou os 60 minutos, sendo os 30 minutos iniciais despendidos na aplicação dos instrumentos de avaliação do funcionamento cognitivo e os restantes 30 na administração dos inícios de histórias. Todavia, a duração da observação sofreu oscilações em função das idiosincrasias e estilo de funcionamento de cada criança. No grupo de crianças maltratadas, foi solicitado ao psicólogo ou assistente social da equipa técnica dos CAT e LIJ o preenchimento do questionário sociodemográfico e do SDQ, enquanto, no grupo de crianças não maltratadas, estes questionários foram respondidos pelos educadores ou professores titulares de turma. As observações foram realizadas nas instituições, no caso das crianças maltratadas e, no contexto escolar, no caso das crianças não maltratadas.

No que respeita à administração dos inícios de histórias, num primeiro momento, eram colocadas sobre a mesa as personagens que protagonizam os cinco inícios de histórias (i.e., mãe, pai, criança protagonista, irmã(o) e funcionária do supermercado), sendo a criança protagonista e a(o) irmã(o) do mesmo sexo do que a criança entrevistada. Era, depois, pedido à criança que atribuísse um nome à criança protagonista. Posteriormente, introduzia-se a história Festa de Anos, para que a criança se familiarizasse com os materiais e com o procedimento requerido nos inícios de histórias subsequentes. Finalizado o *warm-up*, a entrevistadora começava a contar a primeira história.

De notar que, sempre que a criança se descentrava do conflito associado à narrativa, por incompreensão ou evitamento do mesmo, ou se centrava apenas numa das dimensões do conflito, a entrevistadora reconfrotava-a com o problema inicial, de acordo com os procedimentos definidos durante o período de treino. Assim, nas situações em que a criança não se envolvia, desde da apresentação do início de história, a entrevistadora repetia-o ou

parafraseava-o. Se o envolvimento da criança diminuísse antes de conferir um desfecho à narrativa, a entrevistadora perguntava-lhe o que acontecia a seguir, procurando trazê-la de volta à tarefa. Se a criança modificasse os eventos do início de história (e.g., a mãe não está com dor de cabeça), a entrevistadora descrevia, novamente, esses acontecimentos.

Se a criança se limitasse a dramatizar as interações entre as personagens, sem as verbalizar, a entrevistadora intervinha, de forma não intrusiva, perguntando-lhe ‘O que está a acontecer?’. Além disso, nos momentos em que os conflitos pareciam estar resolvidos, ou em que a criança mostrava sinais de tensão, a entrevistadora perguntava-lhe ‘É assim que acaba a história?’, ou ‘Acontece mais alguma coisa na tua história?’. Quando a criança incorria numa descrição circular de eventos, sem conseguir conferir um desfecho à narrativa, a entrevistadora intervinha, sumariando os eventos descritos e dizendo ‘Parece-me um bom final para a tua história.’

### **Cotação das narrativas**

O processo de cotação das narrativas foi antecedido por um período de treino, com vista à familiarização de duas investigadoras, que desconheciam a história de vida da criança, com os sistemas de codificação.

No que respeita ao Sistema de Codificação das Emoções Autoconscientes e à Tipologia de Resoluções, durante o período de treino, cada uma das investigadoras cotou as narrativas de 10 crianças, num total de 50 narrativas, tendo obtido valores aceitáveis de intercodificador. Num segundo momento, para efeitos do cálculo do acordo intercodificador, as narrativas de 30 crianças (i.e.,150 narrativas) foram cotadas pelas duas investigadoras em simultâneo. As situações em que havia desacordo foram alvo de discussão e decisão conjunta.

Os valores do acordo intercodificador oscilam entre 99% e 100%, enquanto os coeficientes Kappa de Cohen variam entre .80 e 1.00 (ver quadro 4.1.). Uma vez que, ao contrário do que acontece com as emoções autoconscientes, a resolução de conflito foi tratada como uma variável contínua, foi calculado o coeficiente de correlação de Pearson, em lugar do Kappa de Cohen.

**Quadro 4.1.:** Acordo intercodificador e Kappa de Cohen nas categorias do Sistema de Codificação das Emoções Autoconscientes e na resolução de conflitos

	Acordo Intercodificadores	Kappa de Cohen	<i>r</i>
Vergonha	99%	.80	--
Reconhecimento	100%	1.00	--
Confissão	99%	.83	--
Reparação	99%	.96	--
Orgulho	99%	.94	--
Empatia	99%	.96	--
Resolução de conflitos	99%	--	.99**

\*\* $p < .01$

### Plano analítico

Foram calculadas as estatísticas descritivas referentes às emoções autoconscientes, às resoluções das narrativas e à competência cognitiva e idade da criança, e à escolaridade do cuidador. Foram, também, comparadas as médias dos dois grupos, com recurso ao teste *t* de *Student* para amostras independentes. Posteriormente, foram calculadas as correlações entre estas variáveis, a fim de identificar as associações significativas que pudessem justificar o controlo do seu efeito na análise comparativa.

Com vista a analisar o efeito do mau-trato nas emoções autoconscientes (i.e., vergonha, culpa, orgulho, empatia) e na resolução de conflitos, foram realizadas análises de covariância (ANCOVA). A experiência de mau-trato (i.e., maltratadas *versus* não maltratadas) foi introduzida como fator fixo. Por sua vez, a competência cognitiva não-verbal e verbal e o nível de escolaridade do cuidador foram inseridos como covariáveis, nas análises realizadas para a vergonha, culpa, orgulho e resolução do conflito. No caso da empatia e da resolução de conflitos, foi adicionada como covariável o sexo, dada a existência de diferenças significativas nestas variáveis, em função do sexo.

Para descrever a magnitude do efeito, foram considerados os etas parciais quadrados. O Eta-quadrado parcial ( $\eta^2_p$ ) é uma medida da magnitude do efeito usado na ANCOVA e diz respeito à proporção de variabilidade suscetível de atribuir a cada fator.

## Resultados

### Estatísticas descritivas

No quadro 4.2., encontram-se sistematizadas as estatísticas descritivas das emoções autoconscientes, da resolução de conflitos emocionais, da competência cognitiva não-verbal e verbal, da idade e da escolaridade do cuidador, bem como os resultados da análise comparativa das médias dos dois grupos.

Os resultados mostram que as crianças maltratadas descrevem menos manifestações de culpa e de orgulho, e resoluções de conflitos menos ajustadas e elaboradas, do que as crianças não maltratadas. São também menos competentes cognitivamente.

A par da análise comparativa em função do mau-trato, foram comparadas as médias das emoções autoconscientes em função do sexo da criança. Os resultados mostram que as meninas ( $M = .88$ ;  $DP = .73$ ) descrevem mais empatia, nas suas narrativas, do que os meninos ( $M = .56$ ;  $DP = .68$ ),  $t(98) = 2.27$ ,  $p = .03$ . As meninas ( $M = 1.89$ ;  $DP = .54$ ) conferem também resoluções mais ajustadas aos conflitos do que os meninos ( $M = 1.66$ ;  $DP = .71$ ), embora as diferenças observadas sejam apenas marginalmente significativas  $t(98) = 1.81$ ,  $p = .07$ .

**Quadro 4.2.:** Amplitude, médias, desvios-padrão e notas *t* das emoções autoconscientes, da resolução de conflito e da competência cognitiva não-verbal e verbal em função do grupo

	Maltratadas				Não Maltratadas				<i>t</i> (gl)
	MIN	MAX	M	DP	MIN	MAX	M	DP	
Vergonha	0	1	.08	.27	0	3	.18	.63	1.03 (66.96)
Culpa	0	4	1.08	1.18	0	5	1.58	1.28	2.04*(98)
Orgulho	0	1	.20	.40	0	2	.42	.54	2.31*(90.94)
Empatia	0	2	.82	.69	0	2	.64	.75	-1.25 (98)
Resolução de conflitos	0	3	1.64	.69	0	3	1.92	.54	2.27*(98)
Competência cognitiva não-verbal	1	5	3.06	1.27	1	6	4.00	1.37	3.41** (98)
Competência cognitiva verbal	1	13	6.89	2.81	2	17	8.77	3.01	3.08**(89)
Idade	69	107	89.18	11.65	69	107	90.59	10.75	.63 (97)
Escolaridade cuidador	0	11	4.92	2.83	0	12	7.54	2.99	4.50*** (98)

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ;  $p < .001$

C. não-verbal: competência cognitiva não-verbal; C. verbal: competência verbal; Esc.cuidador: escolaridade do cuidador

### Correlações entre as variáveis em estudo

No quadro 4.3., são sistematizados os resultados das correlações entre as emoções autoconscientes, a resolução de conflitos, o sexo e idade da criança, a escolaridade da família biológica, a competência cognitiva verbal e não-verbal da criança e a experiência de mau-trato.

Observa-se uma associação positiva estatisticamente significativa entre a idade e a culpa, tendendo as crianças mais velhas a descrever mais manifestações de culpa das personagens, nas suas narrativas. Não foram observadas correlações significativas da idade com a resolução de conflitos.

Verificou-se, também, que há uma associação do nível de escolaridade do cuidador, quer com a competência cognitiva não-verbal, quer com a competência cognitiva verbal. Acresce que as crianças verbalmente mais competentes tendem a provir de famílias mais escolarizadas e a ser mais competentes na dimensão cognitiva não-verbal.

Por último, a experiência de mau-trato está negativamente correlacionada com a culpa, o orgulho, a resolução de conflitos emocionais, o nível de escolaridade do cuidador, a competência cognitiva não-verbal e verbal. Estes resultados mostram que as crianças maltratadas descrevem menos manifestações de culpa e de orgulho das personagens e resolvem de forma menos ajustada os conflitos que enformam as narrativas. Estas crianças provêm de famílias menos escolarizadas e são menos competentes cognitivamente.

A associação do mau-trato com o nível de escolaridade do cuidador e a competência cognitiva não-verbal justificam a necessidade de controlar estas variáveis na análise comparativa dos dois grupos.

**Quadro 4.3.:** Correlações entre as emoções autoconscientes, as resoluções de conflitos sociomoraes, a idade e a competência cognitiva não-verbal e a competência cognitiva verbal da criança

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Vergonha	1	-.16	.13	-.01	.04	.01	.11	-.02	.16	-.10
2. Culpa		1	.02	.04	.12	.20*	.06	.22*	.15	-.20*
3. Orgulho			1	-.19	.03	.04	.08	.01	-.10	-.23*
4. Empatia				1	-.13	-.08	-.11	-.04	-.12	.13
5. Resolução de conflitos					1	.11	.17	.06	-.15	-.22*
6. Idade						1	-.08	.19	-.12	-.06
7. Escolaridade cuidador							1	.32**	.27*	-.41**
8. Competência cognitiva não-verbal								1	.32**	-.31**
9. Competência cognitiva verbal									1	-.30**
10. Mau-trato										1

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

## **Comparação das emoções autoconscientes e da resolução de conflitos emocionais em função do grupo**

Relativamente às diferenças nas emoções autoconscientes em função do grupo, os resultados mostram que, depois de controlar a idade, a competência cognitiva verbal e não-verbal da criança, e o nível de escolaridade da mãe, há um efeito estatisticamente significativo do mau-trato no orgulho,  $F(1, 91) = 4.13, p = .05, \eta^2_p = .05$ , descrevendo as crianças maltratadas menos manifestações de orgulho das personagens. Por seu turno, na culpa, o efeito do mau-trato não é estatisticamente significativo, mas verifica-se um efeito marginalmente significativo da competência cognitiva não-verbal,  $F(1, 91) = 3.14, p = .08, \eta^2_p = .04$ . Quanto à empatia, as diferenças entre crianças maltratadas e não maltratadas são explicadas pelo sexo  $F(1, 91) = 7.90, p = .01, \eta^2_p = .09$ , descrevendo as crianças do sexo feminino mais empatia, nas suas narrativas, do que as não maltratadas. No que respeita à vergonha, não foram observadas diferenças entre os dois grupos. Por último, na resolução de conflitos, observa-se um efeito estatisticamente significativo da experiência de mau-trato,  $F(1, 91) = 8.33, p = .01, \eta^2_p = .09$ , e da competência verbal,  $F(1, 91) = 6.83, p = .01, \eta^2_p = .07$ , sendo as diferenças entre os dois grupos explicadas, simultaneamente, pelo mau-trato e pela competência verbal.

## **Discussão**

Este estudo visou analisar comparativamente as emoções autoconscientes e a resolução de conflitos emocionais nas narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas. De acordo com as hipóteses inicialmente formuladas, esperava-se que as crianças maltratadas descrevessem mais manifestações de vergonha e menos manifestações de culpa, de orgulho e de empatia, em comparação com as não maltratadas.

A análise comparativa das emoções autoconscientes nos dois grupos revela que há um efeito estatisticamente significativo do mau-trato no orgulho. Este resultado é congruente com os resultados de Alessandri e Lewis (1996), que mostram que os meninos maltratados expressam menos orgulho em reação ao sucesso em tarefas difíceis, em comparação com as crianças não maltratadas. Estes resultados são, possivelmente, explicados pela reduzida responsividade, pela negatividade e pelo autoritarismo que caracterizam a parentalidade maltratante (Alessandri & Lewis, 1993, 1996; Belsky & Domitrovich, 1997; Bennett et al., 2005; Lewis, 1992; Mills, 2003; Stuewig & McCloskey, 2005). No contexto das interações maltratantes, as crianças tendem a ser severamente punidas, criticadas, alvo de rejeição hostil, ou mesmo ignoradas, não havendo espaço para o reforço da competência ou comportamento adequado da criança (Bennett et al., 2005). A experiência de mau-trato leva a que a criança

internalize a crença de que o seu insucesso é justificado pela sua maldade ou falta de valor enquanto pessoa, o que favorece a generalização e cristalização de atribuições globais e negativas (Lewis, 1992). Em virtude da exposição continuada ao *feedback* parental negativo, as crianças maltratadas apresentam, porventura, um viés negativo nas suas atribuições, valorizando o insucesso, em detrimento do sucesso. Dado que a negligência é o tipo de mau-trato dominante no grupo de crianças maltratadas, estes resultados poderão ser explicados pelo facto de estas crianças terem sido, frequentemente, ignoradas pelos pais, não tendo o seu sucesso sido alvo de reforço positivo, o que poderá favorecer a construção da representação do *self* como pouco competente para gerir a adversidade. Assim, a experiência de mau-trato tem um impacto decisivo na construção da identidade da criança, inibindo o seu exercício de exploração de um mundo que se afigura demasiado ameaçador face à escassez de recursos emocionais e sociais que perceciona ter. A reduzida perceção de mestria para gerir os desafios e problemas emergentes nos seus contextos de vida significativos, poderá funcionar como um fator de vulnerabilidade, favorecendo, porventura, o surgimento de fragilidades socioemocionais e a estruturação de quadros psicopatológicos.

Por seu turno, na vergonha, na culpa e na empatia, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas em função do grupo, depois de controlada a idade, a competência cognitiva verbal e a competência cognitiva não-verbal da criança, e o nível de escolaridade do cuidador. Estes resultados infirmam as predições deste estudo, de acordo com as quais se esperava que as crianças maltratadas descrevessem mais manifestações de vergonha e menos manifestações de empatia, nas suas narrativas.

Relativamente à vergonha, estes resultados são, porventura, justificados pela reduzida frequência com que surge nas narrativas das crianças de ambos os grupos. Esta emoção está associada ao receio da exposição pública da infração ou insucesso do *self* (Lewis, 1992), estando, por isso, frequentemente, ligado ao desejo de se esconder ou escapar do confronto com uma audiência real ou imaginada (Lewis, 1971; Tangney et al., 2007). Neste sentido, é expectável que a verbalização da experiência emocional de vergonha gere desconforto e, nos casos em que há uma projeção das vivências emocionais do próprio, provoque sofrimento, tornando-se ansiogénica e aversiva. Mesmo numa narrativa ficcional, em que não há uma exposição das suas experiências individuais, o confronto com uma situação em que o protagonista da história fica exposto a uma audiência que ajuíza sobre o seu comportamento pode, de forma mais ou menos consciente, desencadear uma experiência emocional negativa, que é reprimida pela criança.

No caso da culpa, observou-se um efeito estatisticamente significativo da competência cognitiva não-verbal, descrevendo as crianças mais competentes cognitivamente mais

manifestações de culpa, nas suas narrativas. Estes resultados são, possivelmente, explicados pela complexidade da experiência fenomenológica da culpa. De acordo com Lewis (1992), a culpa requer um exigente exercício cognitivo de diferenciação do *self* enquanto sujeito e objeto, que resulta na atribuição da infração dos padrões e regras sociomorais a ações específicas do *self*. Na culpa, o sujeito sofre, por causa da infração, mas este sofrimento é direcionado para a causa dessa infração no objeto lesado, o que implica que o sujeito se abstraia de um nível concreto de pensamento, a fim de se distanciar e reposicionar face ao insucesso ou à infração. É este exigente exercício de reposicionamento que evita que, como acontece na vergonha, o sujeito fique encerrado num estado de confusão e de ausência de ação (Ferguson et al., 1999; Lewis, 1971; Lewis, 1992; Tangney et al., 2007). A culpa impede, por isso, a vulnerabilização do *self* global e conduz ao evitamento da repetição do comportamento e/ou à mobilização de ações corretivas (Ferguson et al., 1999; Lewis, 1971; Lewis, 1992; Tangney et al., 2007). Neste sentido, dada a maturação das estruturas cognitivas que a experiência emocional de culpa requer, é facilmente compreensível que as crianças mais competentes cognitivamente consigam, com maior destreza, identificar as situações suscetíveis de elicitarem esta emoção e descrever o processo de avaliação cognitivo que lhe está subjacente.

Quanto à empatia, observou-se um efeito significativo do sexo nesta emoção, oferecendo suporte à literatura que mostra que as meninas manifestam, desde uma fase muito precoce na trajetória desenvolvimental, uma maior propensão para expressar empatia (Auyeung et al., 2009). Estes resultados são, também, consonantes com a investigação que mostra que as meninas são mais eficazes a avaliar as intenções e emoções das personagens nas histórias (Bosacki and Astington, 1999) e a identificar estímulos ou situações suscetíveis de gerar sofrimento (Baron-Cohen et al. 1999), exibindo mais expressões de conforto e tristeza, bem como mais verbalizações de suporte, face ao sofrimento do outro, do que os meninos (Hoffman, 1977).

A par dos argumentos mobilizados, a ausência de diferenças significativas na vergonha, na culpa e na empatia, em função do grupo, pode, também, ser explicada pelo facto de as crianças de ambos os grupos provirem de contextos familiares pautados pela precariedade económica e pela reduzida escolaridade, e de não terem sido controlados fatores de risco associados à parentalidade, que podem funcionar como potenciais mecanismos inibitórios do desenvolvimento e aprendizagem emocional da criança. Além disso, não foi recolhida informação sobre as práticas educativas dos pais das crianças, o que inviabiliza a assunção do carácter normativo das interações familiares das crianças do grupo de crianças não maltratadas. A literatura mostra que as interações familiares marcadas pela negligência, abuso, punição e severidade excessivas estão, usualmente, associadas a fragilidades no conhecimento emocional

(Sullivan et al., & Lewis, 2008; Sullivan et al., 2010). Desta forma, embora as crianças vítimas de negligência e de abuso apresentem dificuldades em associar as emoções aos contextos em que estas são suscetíveis de ser expressas (Pollak et al., 2000; Pollak & Sinha, 2002), as crianças cujos pais adotam comportamentos excessivamente severos, mas não sinalizados como sendo vítimas de mau-trato ou negligência, têm, porventura, dificuldades similares às crianças maltratadas (Sullivan et al., 2010). Acresce que o facto de o tipo de mau-trato dominante no grupo de crianças maltratadas ser a negligência pode contribuir para diluir as diferenças entre os dois grupos, na medida em que a maioria das crianças maltratadas não sofreu abusos físicos, nem emocionais.

Outra hipótese suscetível de ser avançada para explicar a ausência de diferenças, em função do mau-trato, prende-se com o facto de este estudo se centrar na emoção verbalizada pela criança, e não na expressão emocional, contrariamente à maioria das investigações realizadas neste domínio (e.g., Alessandri & Lewis, 1996; Bonanno et al., 2002; Burack et al., 2006; Main & George, 1985; Negrao II et al., 2005; Straker & Jacobson, 1981). O presente estudo incidiu sobre o conhecimento emocional que é objeto de análise, em detrimento da expressividade emocional e da propensão para a experiência das emoções autoconscientes, o que inviabiliza uma comparação linear destes resultados com os da literatura neste domínio.

Quanto à resolução de conflitos emocionais, observou-se um efeito estatisticamente significativo da competência verbal da criança e da experiência de mau-trato, tendendo as crianças maltratadas e verbalmente menos competentes a conferir resoluções menos ajustadas e elaboradas às suas narrativas. Estes resultados sustentam a predição inicial deste estudo. São consonantes com a investigação que mostra que, nas suas narrativas, as crianças maltratadas descrevem menos intervenções das personagens para resolver o problema associado ao início de história (Macfie et al., 1999; Warren, 2003), sendo as suas narrativas predominantemente pautadas por temas de conflito (Toth et al., 2000). As crianças maltratadas parecem, deste modo, ter mais dificuldade em mobilizar os seus recursos sociais e emocionais para gerir situações de conflito interpessoal. Esta dificuldade funciona como potencial fator de risco na trajetória desenvolvimental destas crianças, vulnerabilizando-as na relação com outro, mas também consigo próprias. A perceção de incapacidade para lidar com a adversidade pode perpetuar um ciclo de evitamento do confronto com os problemas e desafios inerentes a esta fase desenvolvimento.

No que concerne à competência verbal, é facilmente compreensível que as diferenças na resolução de conflitos sejam explicadas pela competência verbal, dado que um vocabulário mais alargado e boas competências de estruturação e elaboração discursiva favorecem a

compreensão dos conflitos, a leitura da emocionalidade a eles associadas e a mobilização de estratégias adequadas para os resolver (Paul & Smith, 1993; Sullivan et al., 2010).

Este estudo apresenta limitações metodológicas, entre as quais se destaca o reduzido número de sujeitos em cada grupo, que se assume como constrangimento à comparação das crianças maltratadas em função do tipo de mau-trato de que foram vítimas. Em estudos posteriores, será importante alargar o número de cada grupo e procurar controlar a natureza do mau-trato, de forma a viabilizar a análise das especificidades destes grupos e do impacto diferencial de cada tipo de mau-trato no conteúdo emocional e resoluções das narrativas das crianças.

Outra das limitações deste estudo prende-se com o facto de não ter sido recolhida informação sobre as características da parentalidade no grupo de crianças não maltratadas, pelo que, em futuros estudos, será crucial controlar as variáveis associadas às características das interações destas crianças com os pais na análise comparativa dos dois grupos.

A par das limitações referidas, importa enfatizar que o sistema de codificação incidiu apenas sobre o conteúdo verbal da narrativa, não permitindo avaliar os correlatos comportamentais destas emoções, nem confrontar a emoção narrada com a emoção expressa. Em investigações futuras, será relevante utilizar um sistema de codificação adicional, que funcione como complemento ao aqui utilizado e incida sobre os indicadores comportamentais adstritos à experiência emocional de vergonha, culpa, orgulho e empatia. Desta forma, será possível identificar e explorar o significado das coerências e incoerências entre o conteúdo da narrativa e o comportamento expressivo.

Não obstante as restrições elencadas, este estudo oferece um importante contributo para a compreensão do desenvolvimento das emoções autoconscientes e da resolução de conflitos emocionais em crianças maltratadas. As conclusões desta investigação enfatizam o impacto adverso do mau-trato no conhecimento da experiência fenomenológica associada às emoções autoconscientes, nomeadamente o seu efeito na ressonância emocional da criança à percepção de mestria, isto é, à percepção de ser detentora de recursos que lhe permitam gerir conflitos interpessoais e lidar com a adversidade. A par desta menor reatividade emocional ao sucesso numa dada tarefa, a experiência de mau-trato parece afetar a capacidade da criança mobilizar as suas competências e recorrer à sua rede de relações afetivamente significativas para resolver situações de conflito emocional. As interações maltratantes parecem, pois, ser determinantes na construção dos modelos representacionais da criança, condicionando, porventura, a estruturação da sua identidade e o seu exercício de exploração do mundo.

Neste sentido, as conclusões desta investigação têm relevância do ponto de vista social e político, dado que refletem a importância de intervir, numa fase precoce da trajetória

desenvolvimental, em crianças com experiências familiares adversas, de forma a promover o seu desenvolvimento socioemocional, bem como a prevenir a emergência de psicopatologia e de outras disfuncionalidades.

**CAPÍTULO V**

**ESTUDO 2**

Expressividade emocional nas narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas



## **Expressividade e conhecimento emocional nas narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas**

### **Resumo**

Este estudo tem como objetivo analisar a expressividade emocional e o conhecimento emocional, nas narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas. Participaram, nesta investigação, 100 crianças, entre os 5 e os 8 anos. Destas, 50 sofreram experiências de mau-trato e encontravam-se institucionalizadas, enquanto as restantes 50 não sofreram mau-trato e viviam com a família biológica. Foi apresentado às crianças um conjunto de inícios de histórias, que lhes era pedido para completar. A intensidade da expressividade emocional da criança e da expressividade atribuída às personagens foi analisada com base no Sistema para Codificar as Emoções na Attachment Story Completion Task. Observou-se um efeito estatisticamente significativo da competência cognitiva não-verbal no afeto negativo expresso pela criança. Os resultados deste estudo enfatizam a importância de que as intervenções dirigidas à promoção da competência emocional se movam na dialética entre a dimensão emocional e cognitiva.

**Palavras-chave:** expressividade emocional; conhecimento emocional; mau-trato

## **Introdução**

A expressão emocional consiste no conjunto de mudanças na face, na voz e no nível de atividade, associadas à manifestação dos estados emocionais internos (Lewis, 2008). Estas mudanças variam em função das experiências de socialização do indivíduo e da sua cultura, sendo suscetíveis de ser mascaradas, dissimuladas e controladas pelo sujeito (Saarni, 1999). Não há, por isso, uma correspondência linear entre a expressão emocional e o estado emocional interno (Levenson, Ekman, & Friesen, 1990).

### *O impacto da expressividade emocional no ajustamento socioemocional*

Na literatura sobre o impacto da expressividade emocional no ajustamento socioemocional, destacam-se duas linhas de investigação. A primeira assenta no pressuposto de que a expressão emocional tem um impacto diferencial no ajustamento socioemocional, em função da valência da emoção expressa. A segunda baseia-se na assunção de que o impacto da expressão emocional no ajustamento deve ser avaliado tendo em conta as funções adaptativas que esta cumpre no contexto das interações sociais (Cole et al., 1994).

Relativamente à primeira linha de investigação, os estudos nela inscritos escoram-se no pressuposto de que a expressão de emoções positivas está associada à adaptação da criança, enquanto a expressão de emoções negativas está ligada à emergência de psicopatologia (Bonanno et al., 2007). Mostram que expressão de emoções positivas funciona como fator de proteção na trajetória desenvolvimental, contribuindo para a mobilização dos recursos pessoais e interpessoais na gestão da adversidade (Fredrickson, 2001; Keltner & Bonanno, 1997) e para o desenvolvimento de características de personalidade associadas à resiliência (Bonanno, 2004, 2005; Tugade & Fredrickson, 2004), da flexibilidade cognitiva e das competências de resolução de problemas (Fredrickson & Branigan, 2005; Isen, Daubman, & Nowicki, 1987). A investigação mostra ainda que a expressão de emoções positivas está ligada à redução da tensão emocional (Bonanno & Keltner, 1997; Folkman & Moskowitz, 2000; Fredrickson, 1998, 2001; Levenson, 1988; Moskowitz, Folkman, & Acree, 2003), à menor frequência da expressão de emoções negativas (Fredrickson & Joiner, 2002) e ao funcionamento adaptativo ao longo da trajetória desenvolvimental (Bonanno et al., 2007).

Em contraposição, as emoções negativas, como o medo, a tristeza e a zanga, estão associadas a dificuldades no ajustamento socioemocional (Bonanno et al., 2007). No que respeita ao medo e à tristeza, estas emoções estão associados à emergência de problemas de internalização, sendo esta associação corroborada, quer pela concetualização dos problemas de internalização, quer pela investigação sobre a relação destas emoções com a emergência de psicopatologia. Os problemas de internalização incluem perturbações depressivas e de

ansiedade, que estão estreitamente relacionadas com o medo e a tristeza (Keltner, Moffitt, Stouthamer-Loeber, 1995). Os dados empíricos mostram que as crianças diagnosticadas com depressão têm resultados mais elevados nos inventários de rastreio da sintomatologia depressiva, que integram, também, itens referentes à tristeza e ao medo (Asarnow & Carlson, 1985; Kazdin et al., 1986). Acresce que as crianças com dificuldades no relacionamento interpessoal são, frequentemente, percecionadas pelo adulto como apresentando elevados níveis de tristeza, ansiedade e depressão (Rubin, Hymel, Mills, & Rose-Krasnor, 1991). Além disso, os adolescentes que expressam mais medo apresentam mais problemas de internalização (Keltner et al., 1995).

Quanto à zanga, a expressão desta emoção está, frequentemente, associada a problemas de externalização. Com efeito, em instrumentos de rastreio do ajustamento socioemocional, como a Child Behavior Checklist (Achenbach, 1991), a expressão de zanga contribui para definir, parcialmente, os problemas de externalização e é uma dimensão importante da perturbação de comportamento (Keltner et al., 1995). Além disso, os dados empíricos suportam a associação entre a zanga e os problemas de externalização, mostrando que a tendência para experienciar e expressar zanga está correlacionada com comportamentos de *acting out* na população normativa (Finch & Rogers, 1984) e nas crianças provenientes de populações clínicas (Finch & Eastman, 1983). A expressão de zanga é, também, mais frequente e intensa nas crianças com problemas de externalização, em comparação com as crianças com problemas de internalização (Keltner et al., 1995; Mabe et al., 1992), que tendem a inibir a expressão de zanga (Zeman et al., 2002). Acresce que as crianças que adotam comportamentos antissociais são percecionadas pelos professores e pelos pares como expressando mais zanga e hostilidade (Cole & Zahn-Waxler, 1992). Além disso, a propensão para a zanga em jovens adultos está associada positivamente à delinquência (Krueger et al., 1994).

No que respeita à segunda linha de investigação, esta funda-se no pressuposto de que as emoções potenciam a adaptação do sujeito face às ameaças e oportunidades contextuais, permitindo responder às exigências de uma situação específica (Ekman, 1992, 1993; Frijda, 1986; Lazarus, 1991; Tooby & Cosmides, 1990). Por exemplo, a zanga pode favorecer a mobilização de respostas face à injustiça que potenciem a construção de relações mais justas (e.g., Lerner, Goldberg, & Tetlock, 1998). Todavia, quando é expressa em contextos que requerem a afiliação, como a interação com um amigo, a zanga pode levar à rutura deste vínculo afetivo (Cole & Zahn-Waxler, 1992; Keltner, Ellsworth, & Edwards, 1993). Neste sentido, as consequências da expressão de emoções positivas ou negativas dependem das interações repetidas entre os objetivos individuais e os constrangimentos situacionais (Bonanno, 2001; Cole et al., 1994). Um padrão de expressão emocional torna-se disfuncional, quando prejudica

ou impede um funcionamento adequado e produtivo (Cole et al., 1994). Desta forma, a expressão emocional que surge como desenquadrada face às exigências do contexto pode levar a problemas no ajustamento socioemocional (Cole et al., 1994). Por exemplo, as crianças que são percebidas pelos professores como apresentando uma maior propensão para a agressão expressam mais zanga no contexto escolar (Keltner, Moffitt, & Stouthamer-Loeber, 1995). Acresce que os pacientes adultos com lesões orbitofrontais, usualmente associadas a dificuldades no ajustamento social, expressavam mais orgulho, numa situação experimental que gerava elevados níveis de embaraço nos sujeitos do grupo de controlo (Beer et al., 2003). Assim, expressar emoções dissonantes face às características da situação elicitadora, como rir da experiência de sofrimento do outro, ou expressar afeto face a um estranho, são indicadores de dificuldades no ajustamento social (Cole et al., 1994). A investigação mais recente documenta as consequências negativas das expressões emocionais positivas, no contexto de interações negativas entre pares, para o ajustamento social. Por exemplo, as crianças em idade pré-escolar que expressavam afeto positivo desadequado, quando estavam a ser gozadas pelas colegas, tendiam a ser avaliadas negativamente pelos professores e pelos pares, no que respeita ao seu comportamento social (Miller & Olson, 2000).

Não obstante as divergências conceituais destas duas linhas de investigação, os dados empíricos mostram que, na análise do impacto da expressividade emocional no ajustamento socioemocional, é importante considerar, não apenas a valência da emoção expressa, como também a função cumprida pela expressão emocional, atendendo às especificidades do contexto em que surge.

#### *O impacto do mau-trato no desenvolvimento da expressividade emocional*

Para analisar as especificidades do desenvolvimento emocional atípico, é crucial ter como referência os padrões normativos. Segundo Lewis (1992), o comportamento emocional da criança entre os seis e os oito meses reflete o aparecimento das emoções primárias, alicerçando-se nas competências cognitivas emergentes. O terceiro mês de vida é marcado pela emergência da alegria, da tristeza e do nojo. Posteriormente, entre os quatro e os seis meses, surge a zanga associada à frustração. A surpresa surge mais tarde, por volta dos seis meses. A última emoção primária a surgir é o medo, que emerge, usualmente, entre os seis e os oito meses.

A experiência de mau-trato potencia a estruturação de trajetórias específicas de desenvolvimento emocional (Ayoub et al., 2006). Esta especificidade é notória na expressividade emocional, dado que as crianças maltratadas expressam emoções negativas, antes das crianças sem experiência de mau-trato (Ayoub et al., 1993). As diferenças entre

crianças maltratadas e não maltratadas na expressão emocional são já identificáveis aos três meses de idade, expressando as crianças vítimas de abusos físicos mais medo, zanga e tristeza, durante a interação com a mãe, do que as crianças não maltratadas (Gaensbauer et al., 1981). O facto de as crianças maltratadas expressarem medo e zanga tão precocemente é ilustrativo destas especificidades, considerando que o desenvolvimento normativo destas emoções ocorre, usualmente, entre os sete e os nove meses (Gaensbauer & Hiatt, 1984; Sroufe, 1997). Acresce que o tipo de mau-trato potencia a estruturação de padrões específicos de desenvolvimento. Assim, contrariamente às crianças vítimas de mau-trato físico, as crianças vítimas de negligência apresentam uma expressão emocional atenuada e uma maior duração do afeto negativo, em comparação com os pares não maltratados (Gaensbauer et al., 1981).

A investigação documenta as diferenças na expressividade emocional entre as crianças maltratadas e as crianças sem experiências familiares adversas. As crianças maltratadas em idade pré-escolar expressam níveis mais elevados de zanga, durante tarefas instrucionais, do que as crianças não maltratadas da mesma idade (Erickson et al., 1989). Mostram-se, também, mais reativas às expressões faciais de zanga do que as não maltratadas (Cicchetti & Curtis, 2005; Pollak et al., 1997; Pollak et al., 2001), apresentando uma hipervigilância aos estímulos agressivos, o que as leva a expressar mais agressividade (Ayoub et al., 2006). Esta maior reatividade à zanga é particularmente notória em crianças vítimas de abuso físico, sendo usual estas crianças reconhecerem esta emoção, em situações em que os estímulos contextuais são ambíguos (Pollak et al., 2000).

Camras et al. (1990) estudaram o impacto do mau-trato e da expressão facial materna no reconhecimento e produção de expressões emocionais, através da comparação de um grupo de 20 crianças maltratadas com um grupo de 20 crianças não maltratadas, entre os 3 e os 7 anos. A interação entre as crianças e as mães foi observada numa situação de jogo, em contexto laboratorial, e em sete sessões, em casa das crianças. As expressões faciais foram codificadas, enquanto as interações decorriam, por observadores independentes. As crianças realizaram, também, uma tarefa de reconhecimento da expressão emocional. Os resultados mostraram que a experiência de mau-trato e a expressão facial das mães predizem o reconhecimento das expressões emocionais das crianças. Acresce que o comportamento expressivo das crianças está positivamente associado ao comportamento expressivo das mães. Quando era solicitado às mães maltratantes para fazerem expressões faciais discretas, as suas expressões eram menos rapidamente identificadas pelas crianças do que as das mães não maltratantes. Porém, embora as crianças maltratadas e não maltratadas diferissem significativamente, no que respeita ao reconhecimento das expressões faciais, não foram encontradas diferenças, nem no comportamento expressivo das crianças, nem no das mães. Desta forma, a experiência de mau-

trato prediz apenas o reconhecimento de emoções, sendo a expressividade emocional da criança explicada pelo comportamento expressivo da mãe. As conclusões deste estudo enfatizam a centralidade das interações com os cuidadores no desenvolvimento da expressão e da diferenciação do afeto.

Em síntese, a investigação que incide sobre o desenvolvimento da expressividade emocional das crianças maltratadas tem-se centrado na reatividade a emoções específicas, no reconhecimento e produção de expressões emocionais, em situações experimentais. Os estudos sobre a expressividade emocional das crianças maltratadas, com base na análise de narrativas são, por isso, praticamente inexistentes. As narrativas permitem compreender a forma como as crianças constroem e significam o seu mundo interno e externo, bem como apreender a ligação entre ambos. Como tal, as narrativas constituem um mediador privilegiado do desenvolvimento das competências de regulação do afeto e da modulação das emoções que ligam as representações internas à narrativa elaborada (Appelman & Wolf, 2003). Os instrumentos baseados em inícios de histórias têm inúmeras potencialidades, uma vez que permitem aceder às representações sobre as experiências familiares (Hodges, Steele, Hillman, & Henderson, 2003), mitigando o obstáculo das ainda limitadas competências autorreflexivas das crianças mais pequenas (Apavaloaie et al., 2014).

Numa tentativa de suprir a lacuna da investigação sobre a expressividade emocional associada às narrativas construídas por crianças vítimas de mau-trato, o primeiro objetivo deste estudo é analisar comparativamente a expressividade emocional das crianças maltratadas a não maltratadas, durante a construção das narrativas. Na esteira da primeira linha de investigação sobre o impacto da expressividade emocional no ajustamento socioemocional e dos estudos comparativos da expressão emocional em crianças maltratadas e não maltratadas, espera-se que as crianças maltratadas expressem mais afeto negativo e menos afeto positivo, durante a construção das suas narrativas.

### *O impacto do mau-trato no desenvolvimento do conhecimento emocional*

A par do enfoque na emoção expressa pela criança, durante a construção das narrativas, este estudo incidiu sobre a capacidade da criança descodificar as emoções associadas ao conflito, isto é, as emoções atribuídas pela criança às personagens. Assim, este estudo centra-se, também, no conhecimento emocional, enquanto capacidade de associar as emoções aos contextos em que é esperado que surjam (Sullivan et al., 2008).

As crianças maltratadas diferem significativamente das não maltratadas, no que respeita ao conhecimento emocional (Camras et al, 1990; Camras et al., 1983; Pollak et al., 2000; Smith & Walden, 1999; Sullivan et al., & Lewis, 2008). As crianças maltratadas interpretam de forma

distorcida os estímulos emocionais, tendendo, por este motivo, a evocar eventos agressivos, com mais facilidade, do que as não maltratadas (Pollak, Cicchetti, & Klorman, 1998; Weiss et al., 1992). Os eventos e afetos negativos são, porventura, mais salientes para estas crianças do que os eventos positivos, sendo que a sua atenção seletiva aos estímulos negativos lhe deixa poucos recursos disponíveis para processarem os estímulos positivos (Pollak et al., 1998). Assim, a parentalidade abusiva, excessivamente punitiva e severa está associada a dificuldades no reconhecimento emocional e no processamento das emoções negativas, tendendo as crianças maltratadas a atribuir, mais frequentemente, intenções hostis ao outro (Sullivan et al., 2010).

Diversos estudos mostram que as crianças vítimas de negligência e de mau-trato físico apresentam fragilidades no reconhecimento de emoções. Estas dificuldades parecem traduzir as experiências de socialização emocional destas crianças (Camras et al., 1983; Camras et al., 1990; Smith & Walden, 1999). As crianças vítimas de mau-trato físico reconhecem, com maior precisão, as expressões de zanga, mas apresentam mais dificuldade na identificação das expressões de tristeza e alegria, comparativamente com as não maltratadas (Pollak et al., 2000; Pollak et al., 1997). Acresce que as crianças vítimas de abuso tendem a reconhecer como zanga, expressões ambíguas, em contextos em que não seria esperado que esta emoção surgisse. Por conseguinte, embora as crianças maltratadas precisem de menos estímulos visuais e auditivos para reconhecer a zanga, necessitam de mais estímulos sensoriais para reconhecer as expressões de tristeza (Pollak & Kistler, 2002; Pollak et al., 2001; Pollak & Sinha, 2002). De notar que os estudos neste domínio se centram na capacidade de nomear e reconhecer expressões faciais, em detrimento da capacidade de associar a emoção ao contexto. Há, por conseguinte, uma lacuna na investigação neste domínio, o que reforça a pertinência do presente estudo.

Na esteira da investigação sobre o conhecimento emocional, o segundo objetivo deste estudo consiste em analisar comparativamente as narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas, no que respeita ao conhecimento emocional. Uma vez que a investigação mostra que as crianças maltratadas apresentam mais dificuldades no conhecimento emocional do que as não maltratadas, espera-se que as crianças maltratadas tenham mais dificuldade em descodificar a emocionalidade associada ao conflito do que as não maltratadas. Prevê-se, assim, que as crianças maltratadas atribuam menos emoções positivas e negativas às personagens do que as crianças não maltratadas.

#### *A emoção enquanto processo mediado cognitivamente*

A capacidade de associar a emoção ao contexto implica que a criança faça uma leitura adequada desse contexto, isto é, uma avaliação cognitiva da situação elicitadora da emoção, sendo a resposta emocional precedida por um processo de avaliação. Com efeito, a emoção é

um fenómeno emergente a partir da interação dinâmica do indivíduo com o meio, sendo um processo mediado cognitivamente (Lazarus, 1991). A expressão emocional é, assim, resultado de um processo de avaliação das implicações de um estímulo ou situação elicitadora para o bem-estar do sujeito (Folkman et al., 1986; Smith & Kirby, 2009). As emoções têm uma função adaptativa e as avaliações têm um papel crítico na produção e diferenciação de emoções (Roseman & Smith, 2001). Isto implica que as emoções não sejam geradas por eventos específicos, mas que se baseiem no processamento cognitivo dessas experiências.

A avaliação cognitiva dos estímulos emocionais pode operar em diversos níveis de complexidade (Lazarus, 1982), podendo ser primárias ou secundária (Lazarus, 1999). Na avaliação primária, o sujeito avalia o significado de uma interação ou evento específico em função dos valores, objetivos e sentido do *self*. Por seu turno, a avaliação secundária incide sobre as opções disponíveis para lidar com a situação. A avaliação primária e secundária não são independentes e nem sempre podem ser distinguidas fenomenológica ou cronologicamente. A emoção envolve, aspetos relacionais, motivacionais e cognitivos (Lazarus, 1991). A resposta emocional é, assim, determinada pelo processo de avaliação, podendo o mesmo estímulo, ou evento elicitador, gerar diferentes emoções em função da sua avaliação pelo sujeito. A emoção surge, neste sentido, subordinada à cognição, no sentido em que a sua tonalidade e intensidade depende da forma como as situações são percebidas e significadas pelo sujeito (Folkman et al., 1986; Lazarus, 1991).

Dado tratar-se de um processo de avaliação cognitiva, a descodificação da emocionalidade associada ao conflito requer a apropriação do conteúdo e enredo da história, o que implica, de forma estreita, a competência cognitiva. Com efeito, a construção de uma narrativa envolve um espectro amplo de competências cognitivas verbais e não-verbais. Entre estas, destacam-se a capacidade de: 1) sequenciar eventos, para criar uma narrativa coerente, através do uso de marcadores linguísticos específicos; 2) utilizar um léxico preciso; 3) transmitir ideias sem um suporte extralinguístico, 4) compreender relações de causa-efeito; 4) estruturar a narração com base nos esquemas universais que norteiam a construção de histórias, de forma a viabilizar a compreensão da narrativa pelo interlocutor (Rhea et al., 1996). Acresce que a capacidade de nomear, reconhecer e associar a emoção ao contexto em que emerge está associada à competência cognitiva (Sullivan et al., 2008). Em suma, a a descodificação dos conflitos e da emocionalidade que os enforma depende de competências específicas, entre as quais se destacam as competências lexicais, a capacidade de estruturação e elaboração discursiva, a par da capacidade de inferir relações causais entre eventos.

Por este motivo, as competências cognitivas das crianças são, habitualmente, controladas na investigação baseada em narrativas construídas a partir de inícios de histórias

(Toth et al., 2000; Toth et al., 2000; Toth, Maughan, Manly, Spagnola, & Cichetti, 2002), sendo também controladas no presente estudo.

### *O impacto do nível de escolaridade dos pais na expressividade emocional e no conhecimento emocional*

A investigação mostra que os pais mais escolarizados utilizam um vocabulário mais diversificado e complexo, envolvendo-se num espectro mais amplo de interações verbais com a criança, o que promove a sua capacidade para compreender e expressar adequadamente as emoções (Fanoos, 2013). Além disso, os pais com níveis mais elevados de escolaridade adotam estilos educativos que potenciam o desenvolvimento global da criança, sendo mais envolvidos na interação com a criança do que os pais menos escolarizados (Fox, Platz, & Bentley, 1995). Acresce que o nível de escolaridade está directamente associado ao rendimento da família, determinando estes dois indicadores o nível socioeconómico da família. Segundo Fanoos (2013), o nível de escolaridade e os recursos sociais e económicos dos pais podem afetar a qualidade e a estabilidade da sua relação com os filhos e, por conseguinte, o seu desenvolvimento emocional. Assim, rendimentos e níveis de escolaridade mais elevados dos pais estão associados a uma maior responsividade e suporte na interação com a criança, o que potencia o seu desenvolvimento socioemocional. Em consonância com este argumento, Goleman (1995) preconiza que, quanto mais escolarizados são os pais, maior é a inteligência emocional dos filhos, isto é, a sua capacidade para interpretar e responder adequadamente aos estímulos emocionais. O nível de escolaridade dos pais parece, pois, estar positivamente associado à capacidade da criança monitorizar e discriminar as suas emoções e as do outro, bem como para utilizar esta informação para nortear o seu pensamento e comportamento (Mayer & Salovey, 1990). Considerando a associação entre o nível de escolaridade com a capacidade de expressar e associar os estímulos emocionais ao contexto, o nível de escolaridade do cuidador foi controlado na análise comparativa entre os grupos.

Em síntese, a expressividade emocional e o conhecimento emocional têm sido, preponderantemente, estudados, com base em situações experimentais, sendo a investigação com base na análise de narrativas claramente lacunar, o que reforça a pertinência destes estudo.

### *Objetivos e predições*

Este estudo tem como objetivos analisar comparativamente nas narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas, no que respeita à: 1) expressividade emocional da criança; 2) à expressividade emocional por ela atribuída às personagens. Com base nos dados empíricos apresentados, espera-se que as crianças maltratadas expressam mais afeto positivo e menos

afeto negativo, durante a construção das narrativas e que atribuem menos emoções positivas e negativas às personagens.

## **Método**

### **Participantes**

Participaram, neste estudo, 100 crianças, com idades compreendidas entre os 5 anos e 9 meses e os 8 anos e 11 meses ( $M=7.00$ ;  $DP=.95$ ), sendo 52 do sexo feminino e 48 do masculino. Destas, 50 sofreram experiências de mau-trato e encontravam-se institucionalizadas em Centros de Acolhimento Temporários (CAT) e Lares de Infância e Juventude (LIJ), enquanto as restantes 50 não vivenciaram abusos e viviam com a família biológica.

Os dois grupos de crianças apresentam características semelhantes, no que respeita ao sexo e à idade. Cada grupo inclui 26 crianças do sexo feminino e 24 do sexo masculino, integrando três crianças com 5 anos (6%), 12 crianças com 6 anos (24%), 15 com 7 anos (30%) e 20 com 8 anos (40%).

No que respeita ao nível de escolaridade da mãe, no grupo de crianças maltratadas, 16% das mães ou substitutas maternas deste grupo não concluiu o 1º ciclo, 34% concluiu o 1º ciclo, 10% o 2º ciclo, 20% o 3º ciclo. A média de anos de escolaridade da mãe é 4.93 ( $DP=3.09$ ). Em 20% dos casos, não foi possível obter informação sobre a escolaridade das mães. Dos pais das crianças deste grupo, 8% não finalizou o 1º ciclo, 44% terminou o 1º ciclo, 8% terminaram o 2º ciclo, 4% o 3º ciclo. A média de anos de escolaridade do pai é 4.09 ( $DP=2.05$ ). Em 36% dos casos, não foi possível recolher esta informação. Por seu turno, no grupo de crianças não maltratadas, 4% das mães não acabara o 1º ciclo, 22% concluíra o 1º ciclo, 22% o 2º ciclo, 36% o 3º ciclo e 16% finalizara o ensino secundário. A média de anos de escolaridade da mãe é 7.54 ( $DP=2.99$ ). Relativamente aos pais, 4% não concluiu o 1º ciclo, 22% finalizou o 1º ciclo, 26% o 2º ciclo, 22% o 3º ciclo e 10% o ensino secundário. A média de anos de escolaridade do pai é 6.90 ( $DP=2.75$ ). Em 16% dos casos, não foi possível recolher esta informação. Assim, as crianças de ambos os grupos provinham de famílias em que, quer a mãe ou substituta materna, quer o pai ou substituto paterno, tinham até 12 anos de escolaridade. Com vista às análises posteriores, foi criada uma variável, designada nível de escolaridade do cuidador, que corresponde ao nível de escolaridade da mãe ou substituta ou, quando esta informação estava omissa, ao nível de escolaridade do pai ou substituto. Apesar do esforço empreendido no emparelhamentos dos dois grupos relativamente às características sociodemográficas, as crianças maltratadas ( $M=4.92$ ,  $DP=2.83$ ) e não maltratadas ( $M=7.54$ ,  $DP=2.99$ ) diferem significativamente, no nível de escolaridade do cuidador,  $t(98) = 4.50$ ,  $p = .00$ .

Relativamente ao tipo de mau-trato sofrido, do total de 50 crianças maltratadas, três foram vítimas de mau-trato emocional (6%), 28 de negligência (56%), duas de mau-trato físico e emocional (4%), 11 de mau-trato físico e negligência (22%) e seis de mau-trato físico, emocional e de negligência (12%). Verifica-se, como esperado, uma sobreposição entre os diferentes tipos de mau-trato, embora a negligência seja claramente dominante neste grupo de crianças.

No que respeita à idade da criança aquando da primeira institucionalização ( $M=6.67$ ,  $DP=13.47$ ), três crianças foram institucionalizadas com menos de 1 ano de idade (3%), uma com 1 ano (1%), três com 2 anos (3%), quatro com 3 anos (4%), seis com 4 anos (6%), 13 com 5 anos (12%), dez com 6 anos (10%), seis com 7 anos (6%) e três com 8 anos (50%). Relativamente ao tempo de residência na instituição ( $M=28.18$ ,  $DP=25.29$ ), 17 crianças (34%) residiam na instituição há menos de 12 meses, 12 crianças (24%) há 13 a 24 meses, oito crianças (16%) há 25 a 36 meses, três crianças (6%) há 37 a 48 meses, quatro crianças (8%) há 49 a 60 meses, quatro crianças (8%) há 61 a 72 meses, uma criança (2%) há 84 meses e uma outra (2%) há 99 meses.

No que concerne ao contacto com a família biológica, 17 crianças mantinham contactos esporádicos com a família biológica (34%), 18 estabeleciam contactos semanais (36%), oito mais do que uma vez por semana (16%) e quatro diariamente (8%). As restantes três crianças não mantinham qualquer contacto com a família biológica (6%).

Quanto à rede de suporte social formal e informal de que as crianças maltratadas beneficiavam, 12 mantinham uma relação próxima com um adulto significativo (24%), enquanto as restantes 38 não tinham qualquer figura adulta de referência (76%). Acresce que apenas dez (20%) crianças usufruíam do apoio de entidades externas ao CAT/LIJ, enquanto 39 (78%) não recebiam qualquer apoio de outras instituições ou associações.

Relativamente à história médica das crianças maltratadas, 36 (72%) nunca tiveram qualquer problema de saúde grave e 14 (28%) já sofreram de uma condição médica grave. Quatro das crianças já tinham sido submetidas a períodos de hospitalização prolongada (8%), enquanto 45 (90%) nunca foram sujeitas a internamentos longos. No caso de uma criança, a instituição não dispunha desta informação.

No que respeita aos fatores de risco associados à família biológica, no grupo de crianças maltratadas, registaram-se 29 (58%) situações de alcoolismo, seis (12%) de toxicod dependência e nove (18%) de psicopatologia dos progenitores. No grupo de crianças não maltratadas, verificam-se duas situações de alcoolismo (2%), uma de toxicod dependência (2%) e uma situação de psicopatologia de um dos pais (2%).

## **Medidas**

### **Dados sociodemográficos**

Para recolher informação sociodemográfica, foi utilizado um questionário com versões diferenciadas em função do grupo de crianças. Ambas as versões incluíam questões que incidiam sobre os dados identificatórios e familiares, incluindo a versão para crianças maltratadas questões adicionais, referentes a quatro dimensões: processo de institucionalização, contacto com a família biológica, rede de suporte social (formal e informal) e história médica (doenças/problemas físicos).

### **Competência cognitiva não-verbal**

Para analisar a competência cognitiva não-verbal, foi administrada a versão aferida para a população portuguesa das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR; Simões, 2000). Este instrumento visa avaliar a capacidade intelectual não-verbal (Spearman, 1946; Raven et al., 1986) e tem como população-alvo crianças entre os 5 e os 12 anos.

As MPCR são constituídas por um conjunto de 36 padrões geométricos abstratos, distribuídos em três séries de 12 itens, com diferentes graus de dificuldade: A, Ab e B. Cada item corresponde a um padrão, organizado numa matriz de dois ou três segmentos que se encontra incompleta. É pedido à criança que identifique, verbalmente ou apontando, o segmento que melhor completa o padrão, escolhendo entre um conjunto de seis alternativas. A resolução de cada item requer a inferência das regras ou operações aplicáveis às duas dimensões (horizontal e vertical) de cada padrão. A pontuação total resulta da soma dos sucessos obtidos pela criança nos 36 itens do teste.

No que respeita à consistência interna deste instrumento, no presente estudo, obteve-se um alfa de Cronbach de .87, sendo este valor próximo do obtido no estudo de aferição nacional das MPCR (Simões, 2000), a saber: .89 (alfa de Cronbach), .89 (coeficiente de Kuder Richardson) e .90 (método de bipartição).

No presente estudo, os resultados brutos foram situados em relação às normas para a população portuguesa (Simões, 2000), tendo sido obtidos os respetivos percentis. Esses percentis foram transformados numa variável que contemplava seis valores: 1) inferior ou igual ao percentil 5; 2) superior ao percentil 5 e inferior ou igual ao percentil 25; 3) superior ao percentil 25 e inferior ou igual ao percentil 50; 4) superior ao percentil 50 e inferior ao percentil 75; 5) igual ou superior ao percentil 75 e inferior ao percentil 95; 6) igual ou superior ao percentil 95.

## **Competência cognitiva verbal**

Para avaliar a dimensão verbal da competência cognitiva, foi utilizado o subteste de vocabulário da versão aferida para a população portuguesa da WISC-III (Wechsler, 2003). Este instrumento dirige-se a crianças/jovens entre os 6 anos e os 16 anos e 6 meses e tem como objetivo avaliar o funcionamento cognitivo de forma holística.

O procedimento de administração do subteste de Vocabulário consiste em pedir à criança que defina um conjunto de palavras que lhe são lidas, de acordo com a ordem em que surgem na folha de resposta, devendo a criança explicar o seu significado. Segundo Simões (2002), este subteste avalia a competência linguística, os conhecimentos lexicais, a facilidade de elaboração do discurso, permitindo aferir a precisão do vocabulário utilizado e do raciocínio mobilizado.

A pontuação total é obtida a partir da soma das pontuações obtidas em cada item, variando estas entre 0 e 2. O resultado bruto é, depois, convertido num resultado padronizado, com base nas normas para a população portuguesa (Wechsler, 2003). No presente estudo, foi utilizado o resultado padronizado. No que respeita à consistência interna, neste estudo, o resultado bruto do subteste de Vocabulário é aceitável ( $\alpha = .76$ ).

## **Expressividade emocional**

A expressividade emocional da criança e a expressividade emocional atribuída pela criança às interações entre as personagens foram avaliadas durante o processo de construção das narrativas, a partir dos inícios de histórias.

Após a apresentação de uma história introdutória (Festa de anos), que visa a familiarização da criança com o material e o procedimento requerido, foram administrados os seguintes inícios de histórias: 1) Dor de cabeça da mãe (conflito entre a empatia face à necessidade expressa pela figura materna e a empatia face ao desejo expresso por um par), 2) Roubo do chocolate (conflito entre o evitamento e a responsabilização face às consequências da transgressão), 3) Passeio no parque (evitamento *versus* confronto com um desafio), 4) Frasco das Bolachas (conflito entre a lealdade para com a/o irmã(o) e a lealdade para com os pais) e 5) Cozinhado/Penso (conflito entre a resposta parental à necessidade de prestação de cuidados da criança e o estabelecimento de limites face à infração da criança), tendo este último sido retirado do FAST.

## **Sistema para Codificar as Emoções na Attachment Story Completion Task**

A expressividade emocional foi cotada com recurso ao Sistema para Codificar as Emoções na Attachment Story Completion Task (Ferreira et al., 2009). O enfoque deste

sistema recai sobre as emoções expressas pela criança, durante a construção das narrativas, e as emoções por ela atribuídas aos personagens, verbalmente ou através da dramatização da ação narrada. Este sistema integra um conjunto de instruções que viabilizam a codificação de diferentes dimensões e categorias das emoções verbalizadas e expressas pela criança, durante a construção das narrativas. O processo de codificação implica o visionamento do vídeo da administração do instrumento, sendo a cotação das narrativas efetuada, separadamente, para cada uma das histórias. A cotação baseia-se na observação da expressão e gestualidade da criança (i.e., postura corporal, forma de manipulação dos materiais, dramatização da ação e/ou da emoção narradas) e da forma como esta dimensão não-verbal se articula com o conteúdo e a sequência da narrativa. Norteia-se pelos seguintes critérios: i) frequência das emoções expressas (número de eventos); ii) intensidade das emoções expressas (ausente, pouco intensa, intensa, muito intensa); iii) duração das emoções expressas (duração dos eventos); iv) definição das emoções expressas (clareza da forma de expressão e ausência de ambiguidade face à valência da emoção). Para atribuir a pontuação final, o observador deve ter em conta os comportamentos observados, e não potenciais inferências ou interpretações sobre estes.

Na presente investigação, foram utilizadas as dimensões Valência da Emoção Expressa pela Criança e Valência da Emoção Expressa pelas Personagens.

A Valência da Emoção Expressa pela Criança refere-se às emoções positivas e negativas expressas, durante a construção da narrativa, enquanto a Valência da Emoção Expressa pelas Personagens se reporta às emoções positivas e negativas atribuídas pela criança às personagens, no decurso da construção da narrativa. Estas dimensões abrangem, assim, quatro categorias: afeto positivo expresso pela criança, afeto negativo expresso pela criança, afeto positivo expresso pelas personagens e afeto negativo expresso pelas personagens. Estas categorias são avaliadas numa escala de sete pontos (1-muito incaraterístico; 7-muito caraterístico). Para codificar a presença da emoção expressa, isto é, pontuar no espectro caraterístico (5, 6, 7), o observador só considera as formas de intensidade igual ou superior a 'pouco intensas'. De notar que não existe uma relação de proporcionalidade inversa entre o afeto positivo e negativo, nas duas dimensões. Ambas as valências podem estar presentes com a mesma frequência, duração e intensidade para o mesmo sujeito e na narração da mesma história.

As expressões de afeto positivo consistem em manifestações observáveis no comportamento verbal, tom de voz, expressão facial e postura corporal que estejam associadas a expressões de alegria, contentamento, prazer, cuidado, carinho (e.g., rir, bater palmas, cantar, partilhar experiências pessoais positivas).

Por seu turno, as expressões de afeto negativo consistem em manifestações observáveis no comportamento verbal, tom de voz, expressão facial e postura corporal, que estejam

relacionados com expressões de tristeza, descontentamento, desprazer, nojo, mau-trato ou agressividade, hostilidade, raiva, zanga, frustração (e.g., chorar ou fazer beicinho; assumir uma posição fechada; partilhar acontecimentos pessoais negativos e dolorosos; rejeitar ou afastar os materiais).

Para cada uma das categorias, foi calculada a média das frequências das cinco histórias. Adicionalmente, foram criadas duas variáveis compósitas, expressividade emocional da criança e expressividade emocional atribuída às personagens, que resultam, respetivamente, da soma das médias do afeto positivo e do afeto negativo expresso pela criança, e das médias do afeto positivo e do afeto negativo expresso pelas personagens. No que respeita à consistência interna, calculada com recurso ao alfa de Cronbach, quer a expressividade emocional da criança ( $\alpha = .74$ ), quer a expressividade atribuída às personagens ( $\alpha = .70$ ), apresentam uma consistência interna aceitável.

## **Procedimento**

### **Seleção dos participantes**

As crianças maltratadas foram recrutadas em CAT e LIJ. A seleção das instituições que colaboraram neste estudo foi efetuada com base numa lista de instituições do Instituto da Segurança Social do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Desta lista, foram contactados os diretores técnicos das instituições, tendo como critério a proximidade geográfica. Assim, num primeiro momento, foram contactadas as instituições do distrito do Porto, seguidas das do distrito de Braga, Aveiro e Viana do Castelo.

Neste contacto telefónico, foram explicitados os objetivos do estudo, os instrumentos e os procedimentos requeridos, nomeadamente a filmagem da entrevista. Depois deste enquadramento inicial, foram enviados à direção da instituição, por e-mail, um documento de pedido de autorização e uma declaração de consentimento informado, que era pedido aos pais das crianças para assinar. Nestes dois documentos, são explicitados os objetivos do estudo, os instrumentos e procedimentos mobilizados, sendo deixada em aberto a possibilidade de se disponibilizar à equipa técnica da instituição, ou aos pais, uma cópia do vídeo da observação. A comunicação com a família biológica foi mediada pelos gestores do processo de cada criança, tendo esta declaração sido entregue aos pais apenas nos casos em que a tutela das crianças era partilhada pela instituição e os pais.

As crianças não maltratadas foram recrutadas em agrupamentos de escolas do distrito do Porto. Estas crianças foram emparelhadas com as maltratadas, em função do sexo e da idade. Solicitou-se, também, aos professores que identificassem as crianças cujos pais tinham zero a nove anos de escolaridade. Todavia, este critério acabou por ser alterado, dada a dificuldade

em identificar crianças que reunissem todas as características requeridas, tendo participado neste projeto crianças cujos pais tinham menos de 12 anos de escolaridade, como acima referido. Para a realização da observação das crianças, efetuou-se um contacto telefónico com a equipa diretiva do agrupamento, após o qual foi enviado, por e-mail, um documento de pedido de autorização, dirigido à/ao diretor(a) do agrupamento, com estrutura e conteúdo semelhante ao documento enviado às direções dos CAT e LIJ. Através da mediação dos professores titulares de turma, foram entregues aos encarregados de educação as declarações de consentimento informado.

Acresce que, antes do início da observação, era solicitada à criança a sua autorização para a administração dos instrumentos e para a filmagem.

### **Recolha de dados**

A administração das MCPR e do subteste de Vocabulário da WISC-III e dos inícios de histórias foi realizada por duas psicólogas com experiência na intervenção clínica com crianças, que receberam um treino prévio nos procedimentos de administração dos inícios de histórias. A duração média da observação rondou os 60 minutos, sendo os 30 minutos iniciais despendidos na aplicação dos instrumentos de avaliação do funcionamento cognitivo e os restantes 30 na administração dos inícios de histórias. Todavia, a duração da observação sofreu oscilações em função das idiossincrasias e estilo de funcionamento de cada criança. No grupo de crianças maltratadas, foi solicitado ao psicólogo ou assistente social da equipa técnica dos CAT e LIJ o preenchimento do questionário sociodemográfico, enquanto, no grupo de crianças não maltratadas, este questionário foi respondido pelos educadores ou professores titulares de turma. As observações foram realizadas nas instituições, no caso das crianças maltratadas e, no contexto escolar, no caso das crianças não maltratadas.

### **Cotação das narrativas**

O processo de cotação das narrativas foi antecedido por um período de treino, com vista à familiarização de dois investigadores, que desconheciam a história de vida da criança, com o sistema de codificação. Durante este período, cada um cotou as narrativas de 10 crianças, num total de 50 narrativas.

Num segundo momento, para efeitos do cálculo do acordo intercodificador, os dois investigadores cotaram as narrativas de 19 crianças, num total de 95 narrativas. Foram calculadas as percentagens de acordo e as correlações de Pearson entre as suas cotações, nas categorias afeto positivo expresso pela criança, afeto negativo expresso pela criança, afeto positivo expresso pelas personagens, afeto negativo expresso pelas personagens, dado tratarem-

se de variáveis contínuas. O acordo intercodificador varia entre 65% e 79%, enquanto as correlações oscilam entre .87 e .95 (ver quadro 5.1.).

Os desacordos foram alvo de discussão e decisão conjunta.

**Quadro 5.1.:** Acordo intercodificadores e coeficiente Kappa de Cohen nas categorias da expressividade emocional

	Acordo Intercotadores	<i>r</i>
Afeto Positivo Criança	79%	.95**
Afeto Negativo criança	65%	.87**
Afeto Positivo Personagens	75%	.94**
Afeto Negativo Personagens	71%	.94**

### Plano analítico

Foram calculadas as estatísticas descritivas referentes à expressividade emocional da criança, à expressividade emocional atribuída às personagens, à competência cognitiva e à idade da criança, e ao nível de escolaridade do cuidador, no grupo de crianças maltratadas e não maltratadas, bem como as correlações entre estas variáveis, a fim de identificar as associações significativas que pudessem justificar o controlo do seu efeito na análise comparativa.

Foram, também, comparadas as médias dos dois grupos, com recurso ao teste *t* de *Student* para amostras independentes.

Com vista a analisar o efeito do mau-trato na expressividade emocional na criança e na expressividade emocional atribuída às personagens, foram realizadas análises de covariância (ANCOVA), em que a experiência de mau-trato (i.e., maltratadas *versus* não maltratadas) foi introduzida como fator fixo. Por sua vez, a competência cognitiva não-verbal, a competência verbal e o nível de escolaridade do cuidador foram inseridas como covariáveis.

Para descrever a magnitude do efeito, foram considerados os etas parciais quadrados. O Eta-quadrado parcial ( $\eta^2_p$ ) é uma medida da magnitude do efeito usado na ANCOVA e diz respeito à proporção de variabilidade suscetível de atribuir a cada fator.

## Resultados

### Estatísticas descritivas

No quadro 5.2., encontram-se sistematizadas as estatísticas descritivas referentes à expressividade emocional, no grupo de crianças maltratadas e não maltratadas. Os resultados mostram as crianças maltratadas são menos competentes cognitivamente e têm pais significativamente menos escolarizados do que as não maltratadas.

Num estudo com 90 crianças, entre os 43 e os 91 meses, provenientes de um nível socioeconómico médio e médio-alto, Ferreira, Maia, Pinto, Santos e Fernandes (2010) obtiveram as seguintes médias: afeto positivo expresso pela criança ( $M = 4.12$ ,  $DP = .12$ ), afeto negativo expresso pela criança ( $M = 3.28$ ,  $DP = .09$ ), afeto positivo expresso pelas personagens ( $M = 3.34$ ,  $DP = .11$ ) e afeto negativo expresso pelas personagens ( $M = 2.77$ ,  $DP = .13$ ). Apesar de se tratar de uma amostra normativa, as médias obtidas por Ferreira et al. (2010) são mais próximas das observadas, no presente estudo, no grupo de crianças maltratadas do que no grupo de crianças não maltratadas. O maior desfasamento entre as duas amostras verifica-se na categoria afeto negativo das personagens, sendo as médias obtidas no presente estudo superiores às observadas no estudo de Ferreira et al. (2010).

**Quadro 5.2.:** Média, desvio-padrão, amplitude e notas *t* da intensidade da expressividade emocional, da competência cognitiva não-verbal, da competência verbal, da idade da criança e da escolaridade do cuidador no grupo de crianças maltratadas e não maltratadas

	Maltratadas				Não Maltratadas				<i>t</i> (gl)
	M	DP	MIN	MAX	M	DP	MIN	MAX	
Afeto Positivo Criança	4.32	1.33	2.00	6.20	4.64	1.32	2.00	6.40	1.19(98)
Afeto Negativo Criança	3.01	.72	2.00	4.80	2.78	.79	2.00	4.80	-.93(98)
Afeto Positivo Personagens	3.58	.85	2.20	5.60	3.61	.73	2.40	5.40	.03(98)
Afeto Negativo Personagens	3.67	1.11	2.00	6.60	3.79	1.14	2.00	6.60	.53(98)
Competência cognitiva não-verbal	3.06	1.27	1	5	4.00	1.37	1	6	3.41** (98)
Competência cognitiva verbal	6.89	2.81	1	13	2	17	4.00	1.32	3.08**(89)
Idade	69	107	89.18	11.65	69	107	90.59	10.75	.63 (97)
Escolaridade Cuidador	0	11	4.92	2.83	0	12	7.54	2.99	4.50 (98)***

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

## **Correlações**

A análise das correlações (ver quadro 5.3.) mostra que as crianças maltratadas provêm de famílias menos escolarizadas e que são menos competentes na dimensão cognitiva verbal e não-verbal. De notar que não se observam associações estatisticamente significativas entre o mau-trato e a expressividade emocional da criança e a expressividade emocional atribuída às personagens. Observa-se, contudo, uma associação positiva do afeto positivo expresso pela criança com o afeto positivo expresso pelas personagens e com o afeto negativo expresso pelas personagens, mostrando que as crianças que expressam mais afeto positivo, durante a construção das suas narrativas, tendem a atribuir uma maior expressividade às personagens. Verifica-se, ainda, que o afeto negativo expresso pela criança está negativamente associado ao afeto positivo expresso pelas personagens e positivamente associado ao afeto negativo expresso pelas personagens. As crianças que expressam mais afeto negativo, durante a construção das suas narrativas tendem a atribuir mais afeto negativo e menos afeto positivo às personagens. Acresce a associação positiva do afeto positivo expresso pela criança e a competência verbal, que mostra que as crianças mais competentes verbalmente são mais expressivas, durante a construção das suas narrativas.

Atendendo às correlações do mau-trato com o nível de escolaridade do cuidador e a competência cognitiva verbal e não-verbal da criança, bem como à associação entre o afeto positivo expresso pela criança e a competência verbal, foi necessário controlar estas variáveis sociodemográficas na análise comparativa dos dois grupos.

**Quadro 5.3.:** Correlações da expressividade emocional com a competência cognitiva não-verbal e verbal, a idade da criança, a escolaridade do cuidador e o mau-trato

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Afeto positivo criança	1	-.12	.53**	.26**	.06	.13	.22*	.09	-.12
2. Afeto negativo criança		1	-.22*	.62**	.10	.04	-.10	.12	.09
3. Afeto positivo personagens			1	.09	.08	.08	.14	.18	-.00
4. Afeto negativo personagens				1	.09	.08	-.03	.13	-.05
5. Idade					1	-.09	-.12	.19	-.06
6. Escolaridade Cuidador						1	.27**	.32**	-.41**
7. Competência cognitiva verbal							1	.32**	-.31**
8. Competência cognitiva não-verbal								1	-.33**
9. Mau-trato									1

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

## **Diferenças na expressividade emocional na criança e na expressividade emocional atribuída às personagens em função do grupo**

Relativamente às diferenças na expressividade emocional da criança em função da experiência de mau-trato, após controlar para o efeito competência verbal e não-verbal da criança e do nível de escolaridade do cuidador, verifica-se um efeito estatisticamente significativo da competência cognitiva não-verbal no afeto negativo expresso pela criança  $F(1, 91) = 3.55, p = .06, \eta^2_p = .04$ .

### **Discussão**

Este estudo teve como objetivo analisar comparativamente a expressividade emocional da criança e a expressividade emocional atribuída às personagens, nas narrativas construídas pelas crianças maltratadas e não maltratadas.

A experiência de mau trato não parece exercer um efeito significativo sobre a expressividade emocional da criança, quando controlado o efeito da competência cognitiva verbal e não-verbal da criança, e do nível de escolaridade do cuidador. No entanto, observou-se um efeito da competência cognitiva não-verbal no afeto negativo expresso pela criança.

No que concerne à expressividade atribuída às personagens, também não se observou diferenças em função do mau-trato, nem da competência cognitiva verbal e não-verbal da criança, e do nível de escolaridade do cuidador.

Os efeitos da competência cognitiva não-verbal no afeto negativo expresso pela criança e as correlações observadas entre a expressividade emocional da criança e a expressividade emocional atribuída às personagens corroboram a assunção de que a maior destreza na descodificação do conflito e da emocionalidade a ele associada potencia a ressonância emocional face ao mesmo. Estes dados são, também, consonantes com o pressuposto, em que se alicerçam as perspectivas cognitivistas, de que a emoção é um processo mediado cognitivamente (Lazarus, 1991). Por conseguinte, as crianças mais hábeis na leitura das situações problemáticas adstritas aos inícios de histórias têm reações emocionais mais intensas, sendo a sua expressividade emocional ampliada pela sua maior capacidade de avaliar o estímulo elicitor que lhe foi fornecido (Smith & Kirby, 2000). Nesta avaliação, estão implicados, não só o raciocínio lógico, como também a capacidade de sequenciar eventos, através do uso de marcadores linguísticos específicos, a mobilização de um léxico preciso e a articulação das ideias no discurso oral (Rhea et al., 1996).

Porém, não se observou um efeito do mau-trato, nem na expressividade emocional da criança, nem na expressividade emocional atribuída às personagens. Estes resultados infirmam as predições destes estudos, de acordo com as quais se esperava que as crianças maltratadas

expressassem menos afetivo positivo e mais afeto negativo, durante a construção das narrativas, e que atribuíssem menos afeto positivo e menos afeto negativo às personagens. São, também dissonantes face à investigação que mostra que as crianças maltratadas expressam níveis mais elevados de zanga (Erickson et al., 1989), são mais reativas às expressões faciais de zanga (Cicchetti & Curtis, 2005; Pollak et al., 1997; Pollak et al., 2001), apresentando uma hipervigilância aos estímulos agressivos, o que as leva a expressar mais emoções negativas do que as não maltratadas (Ayoub et al., 2006).

De igual modo, a inexistência de um efeito do mau-trato na expressividade emocional não oferece suporte aos estudos que mostram que a expressividade emocional tem um impacto diferencial em função do ajustamento socioemocional. (e.g., Bonanno, 2004, 2005; Bonanno et al., 2007; Fredrickson, 2001; Fredrickson & Branigan, 2005; Fredrickson & Joiner, 2002; Moskowitz et al., 2003; Tugade & Fredrickson, 2004; Zeman et al., 2002).

Todavia, e considerando a segunda linha de investigação sobre o impacto da expressividade emocional no ajustamento socioemocional, estes resultados são congruentes com o pressuposto de que a expressão emocional deve ser analisada tendo em consideração também a função que cumpre nas interações sociais (Ekman, 1992, 1993; Frijda, 1986; Lazarus, 1991; Tooby & Cosmides, 1990). Com efeito, foi observada uma associação estatisticamente significativa entre o afeto positivo e o afeto negativo expresso pela criança e o afeto atribuído às personagens, o que mostra, porventura, que as crianças mais hábeis na decodificação da emocionalidade associada ao conflito atribuem maior expressividade emocional às personagens. Esta capacidade de associar a emoção ao enquadramento narrativo sugere que, mais do que a valência, é importante a função que a expressividade emocional das personagens cumpre nas interações descritas na narrativa. Ora, considerando que os inícios de histórias confrontam a criança com um problema, é, pois, esperado que, num momento inicial, a tonalidade emocional dominante seja negativa e que, à medida que a criança protagonista mobiliza estratégias de resolução para resolver o conflito emocional, as personagens experienciem emoções positivas.

No que respeita à expressividade atribuída às personagens, estes resultados não suportam a investigação que mostra que as crianças maltratadas têm mais dificuldade no conhecimento emocional do que as crianças não maltratadas (Camras et al., 1990; Camras et al., 1983; Pollak et al., 2000; Smith & Walden, 1999; Sullivan et al., 2008). Não sustentam, também, a assunção de que as crianças maltratadas desenvolvem uma atenção seletiva aos estímulos negativos, em detrimento dos positivos (Pollak et al., 1998; Weiss et al., 1992). Com efeito, não se observaram diferenças na forma com as crianças maltratadas e não maltratadas decodificavam as emoções associadas ao conflito.

A inexistência de diferenças em função do mau-trato pode ser explicada pelo facto de as crianças de ambos os grupos provirem de contextos familiares pautados pela precariedade económica e pela reduzida escolarização, e de não terem sido controlados fatores de risco associados à parentalidade, que podem funcionar como potenciais mecanismos inibitórios do desenvolvimento e aprendizagem emocional da criança. Além disso, não foi recolhida informação sobre as práticas educativas dos pais das crianças, o que inviabiliza a assunção do carácter normativo das interações familiares das crianças do grupo de crianças não maltratadas. A literatura mostra que as interações familiares marcadas pela negligência, abuso, punição e severidade excessivas estão, usualmente, associadas a fragilidades no conhecimento emocional (Sullivan et al., 2008; Sullivan et al., 2010). Desta forma, embora as crianças vítimas de negligência e de abuso apresentem dificuldades em associar as emoções aos contextos em que estas são suscetíveis de ser expressas (Pollak et al., 2000; Pollak & Sinha, 2002), as crianças cujos pais adotam comportamentos excessivamente severos, mas não sinalizadas como sendo vítimas de mau-trato ou negligência, têm, porventura, dificuldades similares às crianças maltratadas (Sullivan et al., 2010). Ora, esta dificuldade na descodificação da emocionalidade associada a diferentes situações, diminui a ressonância emocional da criança aos conflitos, o que se reflete na menor expressão de afeto negativo, durante a construção das narrativas, e na menor emocionalidade conferida às interações entre as personagens. Acresce que o facto de o tipo de mau-trato dominante no grupo de crianças maltratadas ser a negligência pode contribuir para diluir as diferenças entre os dois grupos, na medida em que a maioria das crianças maltratadas não sofrera abusos físicos, nem emocionais.

Quanto às limitações metodológicas desta pesquisa, destaca-se o reduzido número de sujeitos em cada grupo, que se assume como constrangimento à comparação das crianças maltratadas em função do tipo de mau-trato de que foram vítimas. Em estudos posteriores, será importante alargar o número de participantes em cada grupo e procurar controlar-se, através da análise do processo das crianças ou da informação fornecida pelos técnicos dos CAT e LIJ, a natureza do mau-trato que cada criança sofreu, com vista a homogeneizar o número de crianças vítimas de cada tipo de abuso, a viabilizar a análise das especificidades destes grupos e do impacto diferencial de cada tipo de mau-trato na expressividade emocional.

Outra das limitações des estudo prende-se com o facto de as categorias do Sistema para Codificar Emoções na Attachment Story Completion Task não permitir analisar a adequação da emoção atribuída às personagens face aos eventos da narrativa e de a categoria conhecimento emocional se centrar apenas na capacidade da criança nomear e justificar adequadamente o estado emocional da criança protagonista, após o confronto com o conflito. Neste sentido,

afigura-se revelante introduzir uma categoria de análise adicional, com vista a aferir se a criança é ou não capaz de associar corretamente as emoções das personagens aos eventos, narrativa.

Em investigações futuras, poderá, também, ser importante recolher indicadores adicionais sobre o comportamento expressivo e a responsividade das mães na interação com as crianças, com vista a controlar estas variáveis na análise comparativa das narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas. O controlo destes indicadores é relevante, na medida em que, não obstante a adversidade das suas experiências familiares, o efeito destas experiências no desenvolvimento e aprendizagem emocional destas crianças varia em função da natureza da interação com os pais, podendo algumas destas interações introduzir *nuances* na forma como as crianças representam as figuras parentais. De modo análogo, afigura-se relevante analisar a qualidade das interações estabelecidas pelas crianças maltratadas na instituição, dado que a construção de uma rede relacional securizante neste contexto se oferece, em alguma medida, como experiência desconfirmatória dos modelos representacionais internalizados na interação com os pais maltratantes ou negligentes.

Não obstante as limitações elencadas e os indicadores adicionais suscetíveis de ser recolhidos para complexificar o desenho deste estudo, esta investigação oferece-se como importante contributo para a compreensão das especificidades do desenvolvimento emocional de crianças provenientes de populações de risco, sublinhando a necessidade de intervir precocemente na promoção das suas competências cognitivas e emocionais.



**CAPÍTULO VI**

**ESTUDO 3**

Emoções autoconscientes, conhecimento emocional e resolução de conflitos emocionais nas narrativas de uma criança com história de mau-trato e de uma criança não maltratada: estudos de caso



**Emoções autoconscientes, conhecimento emocional e resolução de conflitos emocionais nas narrativas de uma criança com história de mau-trato e de uma criança não maltratada: estudos de caso**

**Resumo**

Com o objetivo de ilustrar as especificidades das narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas, no que respeita às emoções autoconscientes, ao conhecimento emocional e ao processo de resolução de conflitos emocionais, são apresentados dois estudos de caso. Analisam-se as narrativas construídas por uma criança de 6 anos, institucionalizada, vítima de maus-tratos físicos, maus-tratos emocionais e negligência, e de uma criança de 8 anos, que vivia com a família biológica, sem experiência de mau-trato. Foi apresentado às crianças um conjunto de inícios de histórias, que lhes era pedido para completar. Para analisar as emoções autoconscientes, o conhecimento emocional e as resoluções das narrativas, recorreu-se ao Sistema de Codificação das Emoções Autoconscientes, à categoria de Conhecimento Emocional do Sistema para Codificar as Emoções na Attachment Story Completion Task e à Tipologia de Resoluções definida para os cinco inícios de histórias, respetivamente. Foram observadas diferenças quantitativas e qualitativas, no que respeita à experiência fenomenológica de culpa e de empatia, estando a vergonha e o orgulho ausentes nas narrativas de ambas as crianças. Estas narrativas diferem, igualmente, no conhecimento emocional e na competência de resolução de conflitos emocionais. São discutidas as potencialidades das narrativas enquanto veículo de acesso à construção emocional da realidade pela criança.

**Palavras-chave:** emoções autoconscientes, conhecimento emocional, resolução conflitos, mau-trato

## **Introdução**

### *As narrativas como veículo de acesso à experiência emocional*

As narrativas viabilizam a organização da experiência vivida e os significados a ela conferidos pelo sujeito (Emde, 2003). São, por isso, um instrumento privilegiado de avaliação do desenvolvimento socioemocional e de acesso à forma como a criança constrói emocionalmente a realidade (Holmberg et al., 2007). As narrativas constituem uma ‘janela’ de acesso às crenças implícitas que as crianças elaboram em torno das relações interpessoais, assim como das transições e acontecimentos críticos na sua trajetória desenvolvimental (Fiese & Spagnola, 2005). As múltiplas potencialidades da análise das narrativas são, recorrentemente, exploradas na intervenção clínica, sendo o sucesso psicoterapêutico definido como a integração dos diversos acontecimentos de vida do sujeito numa narrativa coerente (Emde, 2003). O ser humano confere significados às experiências quotidianas, organizando-as sob a forma de narrativas (Gonçalves, 2000), que incluem uma dimensão relacional e afetiva (Emde, 2003). O processo de construção de narrativas permite ao sujeito comunicar acerca da sua experiência, partilhar significados e, desta forma, coconstruir novos significados (Gonçalves, 2003).

No caso das crianças, as suas narrativas incluem um espectro amplo de eventos quotidianos, rotinas e práticas, estruturantes na sua vida e que contribuem para a construção de um sentido de previsibilidade e segurança (Oppenheim, 2006). As narrativas infantis permitem, também, a integração e organização de momentos emocionalmente significativos, já que a capacidade da criança gerar significados coerentes e construtivos para a experiência emocional tem implicações importantes para o seu bem-estar e desenvolvimento (Cole et al., 1994; Main, Kaplan, & Cassidy, 1985; Thompson, 2000).

Wolf (2003) preconiza que o que distingue a narrativa da simples descrição de uma sequência de eventos é o facto de a narrativa traduzir a avaliação que o sujeito faz desses eventos. Através dos recursos linguísticos e pragmáticos, na sua narrativa, a criança, não só conta o que aconteceu, mas, sobretudo, avalia o que aconteceu, sublinhando o significado de determinados aspetos, em detrimento de outros, e situando o *self* na matriz das pessoas e dos eventos importantes. Neste sentido, segundo o autor, o relato factual transforma-se numa narrativa individual, através da qual o narrador define o *self* e os outros, levando a criança do ‘aqui e agora’ para o ‘depois e lá’.

A organização verbal e narrativa da experiência tem um papel determinante na integração das emoções associadas à experiência e, por conseguinte, no desenvolvimento da regulação emocional (Oppenheim, Nir, Warren, & Emde, 1997; Stern, 1985; Thompson, 1994). À medida que a criança adquire uma mestria crescente ao nível das competências linguísticas, passa a utilizar um vocabulário adequado para descrever os seus sentimentos e os dos outros

(Bretherton, Fritz, Zahn-Waxier, & Ridgeway, 1986). As crianças utilizam palavras para nomear os seus estados emocionais, para regular as suas emoções e influenciar o seu comportamento e o dos outros (Cole et al., 1994; Dunn, 1993). Assim, à medida que a competência verbal da criança se desenvolve, esta torna-se capaz de construir narrativas sobre as suas experiências pessoais que não se limitam a descrever o que aconteceu, mas abrangem as emoções geradas pelos eventos narrados (Oppenheim et al., 1997).

As técnicas narrativas baseadas em inícios de histórias constituem uma ‘janela’ para o mundo interno da criança, permitindo aceder aos seus modelos representacionais, às suas estratégias de regulação emocional (Emde, 2003; Oppenheim et al., 1997) e à sua capacidade para mobilizar recursos para resolver conflitos socioemocionais (Aksan & Goldsmith, 2003). Estas técnicas permitem evitar alguns dos problemas associados à especificidade comportamental e contextual das metodologias de observação (Buchsbaum et al., 1992; Laible et al., 2000). Nos inícios de histórias, são descritos cenários emocionais associados às relações significativas das crianças entre os 4 e os 10 anos (Bretherton et al., 1990; Bretherton & Oppenheim, 2003). Cada início de história elícita um conflito, sendo a narração desse conflito acompanhada pela sua dramatização com bonecos que representam as diferentes personagens, para potenciar o envolvimento da criança na tarefa e facilitar a compreensão do conflito descrito (Page, 2001). Cada história é começada pelo entrevistador, sendo depois pedido à criança que mostre e conte o que aconteceu a seguir, funcionando os inícios de histórias como um catalisador da construção de narrativas. Durante o exercício de construção da narrativa, o entrevistador fornece um conjunto de instruções estandardizadas, de acordo com um protocolo (Bretherton et al., 1990; Bretherton & Oppenheim, 2003).

### *O impacto do mau-trato no desenvolvimento emocional*

A experiência de mau-trato tem um impacto determinante no desenvolvimento emocional (Ayoub et al., 2006). O efeito negativo da experiência de mau-trato nos processos emocionais das crianças está amplamente documentado na literatura, que mostra que o mau-trato está associado à experiência fenomenológica das emoções autoconscientes (Alessandri & Lewis, 1993, 1996; Belsky & Domitrovich, 1997; Bennett et al., 2005; Lewis, 1992; Mills, 2003), ao conhecimento emocional (Beeghly & Cicchetti, 1994; Camras et al., 1983; Camras et al., 1990; Pollak et al., 2000; Smith & Walden, 1999; Sullivan et al., 2008) e à dificuldade na gestão de situações de interação social e na resposta às exigências colocadas pelos diferentes contextos sociais (Alessandri, 1991; Kinard, 2004). Com efeito, as crianças maltratadas evidenciam, frequentemente, dificuldades na leitura e mobilização de estratégias de resolução

de conflitos sociais e emocionais, nomeadamente quando estes surgem sob a forma de problemas sociais hipotéticos (Burack et al., 2006; Haskett, 1990).

Nos dois estudos de caso aqui apresentados, são analisadas quatro emoções autoconscientes (vergonha, culpa, orgulho e empatia), o conhecimento emocional e a resolução de conflitos emocionais, nas narrativas de uma criança maltratada e de uma criança não maltratada. As emoções autoconscientes têm importantes implicações para ajustamento social e emocional, uma vez que potenciam a assunção de comportamentos consonantes com as regras e os padrões sociomoraes (Tangney et al., 2007). O mesmo acontece com o conhecimento emocional e a resolução de conflitos emocionais, que são importantes indicadores do desenvolvimento e ajustamento emocional da criança (Denham et al., 2003; Izard et al., 2001).

### *Emoções autoconscientes*

A vergonha consiste na experiência emocional negativa resultante da atribuição da infração dos padrões ou regras sociomoraes ao *self* global (Lewis, 1992). Esta emoção é enformada por crenças específicas, como a de ser fraco, má pessoa ou de estar a ser humilhado publicamente (Niedenthal et al., 1994), vulnerabilizando o *self* no seu âmago (Appavolaie et al., 2014; Lewis, 1971; Luby et al., 2009). Está associada ao desejo de escapar ou de se esconder do confronto público com a infração (Tangney et al., 2007), potenciando a adoção de comportamentos desadaptativos (Tangney, 1991). A investigação sistemática sobre a associação entre a vergonha e o mau-trato é recente e baseia-se num espectro amplo de abordagens metodológicas (Tangney et al., 2007). Os estudos têm-se centrado, preponderantemente, na vergonha expressa e na propensão para a vergonha, negligenciando a experiência fenomenológica de vergonha. Os estudos que se debruçam sobre a vergonha expressa mostram que as crianças maltratadas tendem a expressar mais vergonha do que as não maltratadas (Alessandri & Lewis, 1996; Bennett et al., 2005). O mesmo acontece com a investigação que incide sobre a propensão para a vergonha, que aponta para a existência de uma associação entre a vergonha, o abuso emocional (Hoglund & Nicholas, 1995) e o abuso sexual (Stuewig & McCloskey, 2005). Por último, as investigações centradas no conhecimento da experiência fenomenológica da vergonha incidem, sobretudo, nos autorrelatos retrospectivos de jovens adultos, mostrando que há uma associação positiva entre as experiências sexuais forçadas e a vergonha internalizada (i.e., descrições da experiência fenomenológica de vergonha) (Murray & Waller, 2002; Negrao II et al., 2005).

A culpa diz respeito à experiência emocional negativa gerada pela atribuição da infração dos padrões e regras sociomoraes ao comportamento ou a um aspeto específico do *self* (Lewis, 1992). Está associada a sentimentos de preocupação, tensão, remorso e arrependimento

(Niedenthal et al., 1994). Embora seja despoletada por uma atribuição interna do comportamento, não vulnerabiliza o *self* global, porque se centra na desadequação do comportamento, o que potencia a mobilização de respostas reparativas (Lewis, 1971). A culpa está, por isso, associada à pró-atividade e à reparação construtiva do comportamento (Appavolaie et al., 2014; Tangney et. al, 2007). É, por este motivo, uma emoção mais adaptativa do que a vergonha, porque se traduz em comportamentos, como confissões, pedidos de desculpa e tentativas de minorar as consequências do comportamento, inibindo o comportamento antissocial e promovendo o comportamento pró-social (Aksan & Goldsmith, 2003; Chapman et al., 1987; Ferguson, Stegge, Bloemers, & Deji, 1999; Olthof, 2012). Há uma clara lacuna na investigação referente à associação entre a culpa e o mau-trato, não tendo sido realizado qualquer estudo sobre a experiência fenomenológica desta emoção com recurso à análise das narrativas das crianças. O único estudo existente neste domínio mostra que o abuso emocional não se encontra associado à propensão para a culpa (Hoglund & Nicholas, 1995), nos relatos retrospectivos da experiência de abuso emocional de estudantes universitários. Uma das explicações possíveis para esta ausência de associação é o facto de a rejeição, a crítica excessiva e a humilhação da criança, que pautam a parentalidade maltratante, incidirem sobre o *self* global, e não sobre o comportamento, o que aumenta a propensão para a vergonha e diminui a propensão para a culpa (Stuewig & McCloskey, 2005).

O orgulho é definido como a experiência emocional positiva decorrente da avaliação do comportamento como tendo sido bem-sucedido, considerando os padrões, as regras sociomoraes e os objetivos definidos para uma determinada ação (Lewis, 1992). Esta experiência emocional resulta da perceção de ter sido competente e da responsabilização face ao sucesso por si obtido (Tangney et al., 2007). O orgulho está associado ao comportamento pró-social, porque favorece a assunção de comportamentos consonantes com os padrões sociais de valor e mérito, motivando o sujeito a reger a sua conduta em função destes valores (Tracy, 2010). Existe apenas um estudo sobre a associação entre o orgulho e o mau-trato, que consistiu na observação da expressão de orgulho, durante uma situação experimental. Os resultados desta investigação mostram que os meninos maltratados expressam menos orgulho, em comparação com os meninos não maltratados, com as meninas maltratadas e não maltratadas, e que os meninos e as meninas não maltratados expressam mais orgulho, perante o sucesso nas tarefas difíceis, do que as meninas maltratadas (Alessandri & Lewis, 1996).

A empatia requer a capacidade de objetivação do *self* e o seu posicionamento na relação com o outro (Lewis, 1992), embora não implique a avaliação do comportamento em função dos padrões e regras sociomoraes. Potencia, por este motivo, a assunção de comportamentos consonantes com estes padrões e regras, tendo importantes implicações para o comportamento

sociomoral (Tangney et al., 2007). A empatia consiste numa resposta emocional partilhada (Feshach, 1975), que articula uma dimensão cognitiva e afetiva (Tangney et al., 2007). Cognitiva, porque requer a identificação e compreensão das experiências do outro, e afetiva, por implicar a experiência vicariante dos sentimentos e/ou emoções por ele expressos (Eisenberg, 1986). É expressa através da manifestação de sentimentos de preocupação com o outro, de comportamentos de ajuda no sentido de aliviar o sofrimento/desconforto/tensão do outro, bem como da inibição de comportamentos agressivos e outros comportamentos potencialmente nocivos (Batson 1990, Batson & Coke 1981; Davis 1983). Está, por isso, negativamente associada ao comportamento antissocial (Eisenberg et al., 2005) e positivamente associada ao comportamento pró-social (Eisenberg et al., 2005). Assenta na capacidade para refletir e posicionar o *self* na interação com o outro (Lewis, 1992), implicando competências específicas, como: 1) capacidade de assumir a perspetiva do outro; 2) capacidade de reconhecer e discriminar a experiência afetiva do outro e 3) competência afetiva para experienciar as emoções do outro (Feshbach, 1975). Não há, que seja do nosso conhecimento, estudos que incidam sobre a associação entre a empatia e o mau-trato, através da análise das narrativas das crianças. Os estudos nesta área têm privilegiado a observação das crianças no contexto da interação com os pares. Estes estudos mostram que as crianças vítimas de mau-trato físico têm mais dificuldade em compreender as emoções dos outros, apresentando uma perceção distorcida das situações em que o outro se encontra vulnerável (Straker & Jacobson, 1981). Acresce que as crianças maltratadas tendem a responder ao sofrimento dos pares com respostas aversivas ou agressivas, como reações de medo, zanga ou ataques físicos, enquanto as crianças não maltratadas tendem a mostrar tristeza, empatia, interesse e/ou preocupação face à tensão dos pares (Main & George, 1985).

### *Conhecimento emocional*

O conhecimento emocional consiste na capacidade de nomear emoções, reconhecer expressões emocionais e de associar a emoção ao contexto específico em que emerge (Denham, 1998; Sullivan et al., 2008; Sullivan et al., 2010). A capacidade de associar a emoção ao contexto implica: 1) conferir um significado à expressão emocional e ao comportamento do outro, 2) compreender os estímulos e as situações elicitadores das emoções e 3) compreender que os outros têm intenções, crenças e estados internos específicos (Saarni et al., 2006).

As interações familiares têm uma influência decisiva no desenvolvimento do conhecimento emocional (Laible & Thompson, 1998; Sullivan et al., 2010). As crianças provenientes de famílias que partilham mais abertamente experiências emocionais, discutindo, quer as emoções positivas, quer as negativas (como medo, raiva e tristeza), são mais

competentes socialmente e apresentam um melhor ajustamento psicológico (Halberstadt et al., 2001). Por oposição, a parentalidade maltratante, sobretudo quando é pautada por abusos, punição e severidade excessivas, está associada a dificuldades no reconhecimento emocional e no processamento das emoções negativas, tendendo as crianças maltratadas a atribuir, mais frequentemente, intenções hostis ao outro (Sullivan et al., 2010).

As especificidades do processo de socialização emocional que caracterizam as relações maltratantes têm um impacto decisivo no desenvolvimento do conhecimento emocional (Camras et al., 1983; Camras et al., 1990; Pollak et al., 2000; Smith & Walden, 1999; Sullivan et al., 2008). As crianças maltratadas tendem a interpretar de forma distorcida os estímulos emocionais, evocando, por este motivo, eventos agressivos, com mais facilidade, do que as não maltratadas (Pollak, Cicchetti, & Klorman, 1998; Weiss et al., 1992). Os eventos e afetos negativos são, porventura, mais salientes para estas crianças do que os eventos positivos, sendo que a sua atenção seletiva aos estímulos negativos lhes deixa poucos recursos disponíveis para processarem os estímulos positivos (Pollak et al., 1998).

Diversos estudos mostram que as crianças vítimas de negligência e de mau-trato físico têm dificuldade no reconhecimento de emoções, espelhando as características das experiências familiares por elas vivenciadas (Camras et al., 1983; Camras et al., 1990; Smith & Walden, 1999). Assim, as crianças vítimas de mau-trato físico reconhecem, com maior precisão, as expressões de zanga, mas apresentam mais dificuldade na identificação das expressões de tristeza e alegria, comparativamente com as não maltratadas (Pollak et al., 2000; Pollak et al., 1997). Acresce que as crianças vítimas de abuso tendem a reconhecer como zanga, expressões ambíguas, em contextos em que não seria esperado que esta emoção surgisse. Por conseguinte, embora as crianças maltratadas precisem de menos estímulos visuais e auditivos para reconhecer a zanga, necessitam de mais estímulos sensoriais para reconhecer as expressões de tristeza (Pollak & Kistler, 2002; Pollak et al., 2001; Pollak & Sinha, 2002). De notar que a investigação se tem centrado na capacidade da criança nomear e reconhecer emoções, através da observação de expressões faciais, em situações experimentais, havendo um lacuna na investigação sobre o conhecimento emocional, com base na análise de narrativas.

#### *Resolução de conflitos emocionais*

A resolução de conflitos emocionais refere-se à capacidade da criança mobilizar os seus recursos internos e externos para minorar a tensão das personagens e resolver os problemas associados aos inícios de histórias. Por recursos internos, entende-se a capacidade da criança de se apoiar a si própria, de ser inventiva, de ter um *insight* e de aprender com base na experiência, isto é, de aplicar as estratégias de resolução de problemas que se revelaram eficazes numa dada situação a situações similares. Os recursos externos reportam-se à capacidade de

recorrer e mobilizar a rede de suporte social (e.g., pais, professores, médicos, polícias), para resolver o conflito associado à narrativa. No caso dos inícios de histórias que consistem em dilemas, a resolução do conflito implica, além dos aspetos referidos, a capacidade de articular as duas dimensões do dilema numa resolução harmoniosa que tenha em consideração as necessidades e/ou vulnerabilidades das personagens. A resolução do conflito associado à narrativa requer, assim, a capacidade de descodificar o problema associado ao início de história e as emoções por ele despoletadas, bem como a capacidade de mobilizar estratégias de resolução de problemas que extingam o problema e atenuem a tensão das personagens.

O processo de resolução de conflitos emocionais está indissociavelmente ligado à competência verbal, nomeadamente à capacidade de: 1) sequenciar eventos, para criar uma narrativa coerente, através do uso de marcadores linguísticos específicos; 2) utilizar um léxico preciso; 3) transmitir ideias sem um suporte extralinguístico, 4) compreender as relações de causa-efeito; 5) estruturar a narrativa, com base nos esquemas universais que norteiam a construção de histórias, de forma a viabilizar a compreensão da narrativa pelo interlocutor (Rhea et al., 1996). Por conseguinte, na resolução de conflitos emocionais, estão implicadas, de forma estreita, as competências verbais (Rhea et al., 1996), o conhecimento emocional e as competências de resolução de problemas sociais (Sullivan et al., 2008).

O conceito de resolução de conflitos encontra-se estreitamente ligado ao de coerência narrativa, uma vez que uma narrativa cujo conflito é resolvido de forma adequada é forçosamente uma narrativa coerente. Segundo Fiese e Sameroff (1999), a coerência da narrativa diz respeito a quatro qualidades ou dimensões da narrativa. A primeira é a *consistência interna*, que diz respeito à capacidade do indivíduo de construir e organizar, de forma congruente, a narrativa, através da articulação dos eventos que a integram. Reporta-se, também, à ligação estabelecida pelo sujeito entre os eventos e as emoções por eles despoletadas, isto é, a descodificação da emocionalidade associada ao enredo da narrativa. A segunda é a *organização*, que se reporta à forma como o indivíduo estrutura a narrativa, através da: i) identificação dos seus protagonistas; ii) identificação do problema ou eventos centrais da narrativa, iii) localização da ação no tempo e no espaço e iv) sequenciação dos eventos da narrativa, de acordo com uma cronologia clara. Neste sentido, uma narrativa organizada proporciona ao interlocutor um sentido claro de orientação no contexto e das referências “quem”, “o quê”, “quando” e “onde”. A terceira é a *flexibilidade*, que se refere às relações de causa-efeito explicitadas na narrativa. Diz respeito à capacidade do indivíduo explorar ideias novas e soluções alternativas. A quarta dimensão é a *congruência emocional e de conteúdo*, que traduz a capacidade de modulação do afeto do indivíduo. Reflete-se na articulação entre comportamentos e pensamentos e na justificação dos estados emocionais a eles associados.

A investigação sobre a associação entre a resolução de conflitos nas narrativas das crianças e a experiência de mau-trato é escassa. Nas suas narrativas, as crianças maltratadas descrevem menos estratégias de resolução de conflito das personagens (Macfie et al., 1999) e mais conflitos entre estas, do que as crianças não maltratadas (Toth et al., 2000). Acresce que o mau-trato está associado à coerência narrativa, mostrando a literatura que as narrativas das crianças maltratadas são menos coerentes do que as narrativas das crianças não maltratadas (Shields, Ryan, & Cicchetti, 2001; Sousa & Cruz, 2010).

Os estudos de caso aqui apresentados e discutidos inscrevem-se no âmbito de um projeto mais amplo, que teve como objetivo analisar as emoções autoconscientes, a expressividade emocional, o conhecimento emocional e a resolução de conflitos emocionais, nas narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas, e em que participaram 100 crianças (50 maltratadas e 50 não maltratadas). Com base nas narrativas recolhidas neste projeto, serão analisadas as narrativas de uma criança maltratada e de uma criança não maltratada, com os seguintes objetivos:

- ilustrar as potencialidades das narrativas enquanto veículo de acesso à experiência fenomenológica das emoções autoconscientes, ao conhecimento emocional e ao processo de resolução de conflitos emocionais, e enquanto indicadores do ajustamento socioemocional da criança;
- analisar as características das narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas, no que respeita à experiência fenomenológica das emoções autoconscientes, ao conhecimento emocional e ao processo de resolução de conflitos emocionais;
- contribuir para aferir a validade dos sistemas de codificação enquanto instrumentos de avaliação: 1) da experiência fenomenológica que enforma as emoções autoconscientes, 2) do conhecimento emocional, 3) da resolução de conflitos emocionais, nas narrativas das crianças.

De notar que, embora se pretenda confrontar as características das narrativas da criança maltratada e da criança não maltratada nas dimensões referidas, esta análise não visa chegar a um protótipo das narrativas das populações de que provêm estas crianças. Pretende-se, antes, que os dois estudos de caso apresentados funcionem como ‘espelho de aumento’ na ilustração dos conteúdos emocionais e estratégias de resolução de conflitos emocionais que são, recorrentemente, documentados na literatura. Seria, aliás, redutor cingir a diversidade das temáticas emergentes nas narrativas das crianças maltratadas a um conjunto de características rígidas e distantes da forma como cada criança significa e constrói narrativamente a sua experiência.

## **Método**

### **Participantes**

As duas crianças alvo dos estudos de caso foram selecionadas a partir de uma amostra de 100 crianças (50 maltratadas e 50 não maltratadas) que participaram numa investigação mais ampla sobre as emoções autoconscientes, a expressividade emocional e as resoluções de conflito nas narrativas das crianças vítimas de mau-trato. Foi selecionada uma criança que combinava os valores mais reduzidos nas emoções autoconscientes, no conhecimento emocional e na resolução de conflitos emocionais das cinco histórias, a par de uma criança que combinava os valores mais elevados nestas três variáveis. A primeira criança integra o grupo de crianças maltratadas e a segunda o grupo de crianças não maltratadas.

A primeira criança tinha 6 anos, frequentava o 1º ano de escolaridade e era do sexo masculino. Encontrava-se institucionalizada há 12 meses, na sequência da experiência de maus-tratos físicos, emocionais e de negligência, associada ao alcoolismo do pai. A mãe concluiu o 1º ciclo do ensino básico e o pai nunca frequentou a escola. A sua competência cognitiva não-verbal situa-se num nível médio, atendendo ao esperado para a idade, enquanto a competência verbal é inferior ao expectável para a faixa etária.

A segunda criança tinha 8 anos, frequentava o 3º ano de escolaridade, era do sexo masculino e vivia com a família biológica, não havendo registo de fatores de risco psicossocial. A mãe concluiu o 2º ciclo do ensino básico (7 anos de escolaridade) e o pai o 3º ciclo do ensino básico. A sua competência cognitiva não-verbal corresponde à média esperada para a idade, enquanto a competência verbal se situa num nível médio-inferior, considerando o expectável para a faixa etária.

## **Medidas**

### **Dados sociodemográficos**

Para recolher informação pessoal e familiar, foi administrado um questionário ao professor titular de turma, no caso da criança não maltratada, e ao técnico da instituição com relação mais próxima com a mesma, no caso da criança maltratada. O questionário integrava questões que incidiam sobre os dados identificatórios e familiares, incluindo o questionário referente às crianças maltratadas questões adicionais sobre o processo de institucionalização, o contacto com a família biológica, a rede de suporte social (formal e informal) e a história médica (doenças/problemas físicos).

## **Indicadores da competência cognitiva**

Para avaliar a competência cognitiva verbal e não-verbal, foram administradas as versões aferidas para a população portuguesa da WISC-III e das MPCR (Simões, 2000).

## **Experiência fenomenológica das emoções autoconscientes, conhecimento emocional e resolução de conflito**

Para avaliar o conhecimento da experiência fenomenológica que enforma as emoções autoconscientes e a resolução de conflitos emocionais, foram utilizados cinco inícios de histórias da MacArthur Story Stem Battery (MSSB) (Bretherton et al., 1990; Robinson et al., 2001) e um início de história do Family Stories Task (FAST) (Shamir et al., 2001).

Os inícios de histórias selecionados confrontam as crianças com situações problemáticas em que estão implicadas diferentes emoções autoconscientes. Após a apresentação de uma história introdutória (Festa de anos), que visa a familiarização da criança com o material e o procedimento requerido, foram administrados cinco inícios de histórias: 1) Dor de cabeça da mãe, 2) Roubo do chocolate, 3) Passeio no parque, 4) Frasco das Bolachas e 5) Cozinhado/Penso. Este último início de história foi retirado do FAST. Cada um dos inícios de histórias é enformado por uma ou mais temáticas emocionais dominantes. No quadro 6.1., são sistematizados os conteúdos dos seis inícios de histórias administrados, as personagens que os protagonizam, assim como os temas e as emoções dominantes.

**Quadro 6.1.:** Descrição do conteúdo de cada um dos inícios de histórias, personagens envolvidos, tema e emoção(ões) dominante(s) (adaptado de Bretherton & Oppenheim, 2003)

Início de História	Descrição	Personagens	Temas	Emoção(ões) dominante(s)
Festa de Anos	É o dia de anos da criança. A mãe chama a família para festejar o aniversário da criança.	Dois irmãos/ Duas irmãs, mãe e pai	<i>Warm-up</i> para apresentação do material e modelagem do procedimento requerido	Introdução
Dor de Cabeça da Mãe	A mãe tem uma dor de cabeça, desliga a televisão e pede à criança para fazer alguma coisa sossegada. O amigo toca à campainha e pergunta-lhe se quer ver um programa muito divertido, que está a dar na televisão.	Mãe, criança, amigo(a)	Empatia face à dor de cabeça da mãe/obediência ao pedido da mãe <i>versus</i> empatia com o amigo; prazer egoísta; resistência à tentação	Empatia
Roubo do Chocolate	A criança pede à mãe um chocolate, no supermercado, mas a mãe recusa. A criança tira um chocolate da prateleira.	Criança, mãe e funcionária do supermercado	Reparação material e social da transgressão	Vergonha/Culpa
Passeio no Parque	Durante o passeio no parque, a criança diz aos pais que vai subir até ao cimo de uma rocha muito alta. A mãe mostra-se surpresa e aconselha-a a ter cuidado.	Dois irmãos/ Duas irmãs, mãe e pai	Mestria da criança <i>versus</i> confronto com uma situação de perigo iminente	Orgulho
Frasco das Bolachas	O(a) irmã(o) mais novo(a) tira uma bolacha do frasco, quando estão na cozinha A/O irmã(o) mais velho(a) averte-o, dizendo-lhe que os pais disseram para não tirarem bolachas. O irmão mais novo pede-lhe para não o denunciar aos pais, que entram na cozinha.	Dois irmãos/ duas irmãs, mãe e o pai	Honestidade ou obediência à regra <i>versus</i> empatia para com o irmão	Empatia/vergonha/culpa
Cozinhado/Penso	A criança pega numa faca, enquanto brinca, desobedecendo à instrução parental. Corta-se num dedo e pede ajuda, dizendo que precisa de um penso.	Criança e pai	Resposta parental à necessidade de prestação de cuidados da criança <i>versus</i> estabelecimento de limites face à infração da criança	Vergonha/Culpa

## **Sistemas de codificação das narrativas**

### **Sistema de Codificação das Emoções Autoconscientes**

O conteúdo emocional das narrativas foi analisado com recurso ao Sistema de Codificação das Emoções Autoconscientes, que tem como objetivo identificar os indicadores da experiência fenomenológica das emoções autoconscientes, nas narrativas das crianças. Este sistema foi construído no âmbito deste projeto de investigação, com base nos *Content Themes do Narrative Coding Manual: Rochester* (Robinson et al., 2009), nomeadamente nas categorias Orgulho/Mestria, Empatia/Ajuda, Vergonha e Reparação/Culpa. Escorou-se, de igual modo, na categoria Vergonha, pertencente à dimensão Conflito interpessoal, e nas categorias Empatia/Ajuda e Reparação/Culpa, que fazem parte da dimensão Relações Empáticas do MacArthur Narrative Coding Manual (Robinson et al., 2007).

O processo de codificação consiste na sinalização da presença/ausência das emoções autoconscientes constantes nas narrativas construídas pela criança a partir dos inícios de histórias que lhe são apresentados. As narrativas foram analisadas apenas com base no conteúdo verbalizado pela criança, e não no seu comportamento expressivo. Este conteúdo pode surgir em resposta às intervenções da entrevistadora, ou ser espontaneamente elicitado pela criança.

A vergonha é cotada quando a criança descreve a experiência emocional negativa de uma personagem, associada à perceção da mesma ser uma má pessoa, por ter infringido um regra ou padrão sociomoral. A personagem diz que se sente envergonhada, mostra sentir-se humilhada pela exposição social da infração em que incorreu e/ou isola-se para se escapar ou esconder do confronto público com a infração.

A culpa é cotada quando a criança descreve uma experiência emocional negativa da personagem, associada à perceção da mesma ter tido um comportamento reprovável ou desadequado. Esta emoção foi operacionalizada com base em três indicadores comportamentais presentes nas personagens: reconhecimento, confissão e reparação. No reconhecimento, a personagem sinaliza o comportamento de rutura com a regra e/ou padrão sociomoral, através da expressão de arrependimento ou tristeza, associados à perceção da desadequação do comportamento, sem que haja mobilização no sentido de minorar as suas consequências negativas. Na confissão, a personagem assume a responsabilidade pelo comportamento de rutura com a regra e/ou padrão sociomoral, bem como pelas consequências que daí advêm. Por fim, na reparação, a personagem mobiliza-se para corrigir o comportamento de rutura com a regra e/ou padrão sociomoral e minorar as suas repercussões negativas. A reparação pode assumir uma dimensão material (e.g., pagar o chocolate roubado ou repô-lo na prateleira) e/ou social (e.g., pedir desculpa).

O orgulho é cotado quando a experiência emocional positiva da personagem surge associada à percepção de que o comportamento foi bem-sucedido. Implica que a personagem se perceciona como competente e se considere responsável pelo sucesso do seu comportamento.

Por último, a empatia é cotada quando uma personagem expressa preocupação com outra personagem, a ajuda a aliviar o seu sofrimento ou desconforto, e/ou inibe comportamentos agressivos ou outros comportamentos potencialmente nocivos para outra personagem, que se encontre vulnerável.

### **Sistema para Codificar as Emoções na Attachment Story Completion Task**

A análise do conhecimento emocional foi efetuada com recurso à dimensão Conhecimento Emocional do Sistema para Codificar as Emoções na Attachment Story Completion Task (Ferreira et al., 2009). Esta dimensão diz respeito à identificação espontânea, ou em resposta à pergunta do(a) entrevistador(a), do estado emocional da personagem após o confronto com o conflito emocional. O Conhecimento Emocional é avaliado numa escala de 4 pontos (1-ausência de conhecimento, 2-conhecimento inapropriado, 3-conhecimento limitado, 4-conhecimento completo). A ausência de conhecimento é cotada quando a criança não é capaz de nomear o estado emocional da personagem. A criança responde “não sei”, encolhe os ombros, ignora a questão, dando continuidade à história, ou dá uma resposta que não tem qualquer relação com o estado emocional da criança protagonista. O conhecimento inapropriado é cotado quando a criança respondia à instrução, descrevendo, espontaneamente, ou em resposta à pergunta da entrevistadora, uma experiência emocional inapropriada. O conhecimento limitado é cotado em três situações: 1) a criança precisa do encorajamento da entrevistadora para nomear o estado emocional da personagem, respondendo, depois, de forma adequada, independentemente de justificar ou não a emoção identificada; 2) a criança nomeia um estado emocional vago de bem ou mal-estar e 3) a criança nomeia emoções adequadas face ao enquadramento da narrativa, mas não era capaz de as justificar. Finalmente, o conhecimento completo é cotado quando a criança não necessitava de qualquer incentivo da entrevistadora, respondendo de forma adequada à pergunta sobre o estado emocional da personagem e justificando a emoção nomeada. Aplica-se, também, às situações em que não é dada a instrução e a criança refere, espontaneamente, estados emocionais adequados (Ferreira et al., 2009).

## **Tipologia de resoluções**

A resolução de conflitos emocionais foi analisada com recurso a uma tipologia definida para os cinco inícios de histórias administrados neste estudo. Esta tipologia tem como eixo norteador os Parâmetros de Cotação da Resolução da História, que são definidos e operacionalizados no Manual de Aplicação e Cotação da Attachment Story Completion Task: Dimensões/Parâmetros, Resolução da História, Coerência e Segurança (Veríssimo, Maia, & Ferreira, 2008).

Para cada uma das histórias, foram definidas quatro categorias de resolução (1- sem resolução, 2-resolução com reviravolta, 3-resolução mínima, 4-resolução completa). Uma narrativa sem resolução corresponde a um evitamento, não reconhecimento ou resolução desadequada do conflito (e.g., na história do Roubo do Chocolate, não é descrita qualquer tentativa de reparação da infração). A resolução com reviravolta consiste num retorno ao problema inicial, depois da mobilização de uma resolução adequada do ponto de vista sociomoral (i.e., mínima ou completa), que se traduz na sua manutenção ou intensificação (e.g., na história do Roubo do Chocolate, depois da reparação material e/ou social da infração, a criança protagonista rouba outro chocolate). A resolução mínima corresponde a uma resolução que atende apenas a uma das dimensões do conflito emocional (e.g., na história do Roubo do Chocolate, é descrita apenas uma reparação material da infração, sem referência à reparação social da mesma). Na resolução completa, o processo de resolução articula as duas dimensões do conflito emocional (e.g., na história do Roubo do Chocolate, são descritas, simultaneamente, a reparação material e social da infração).

## **Procedimento**

### **Seleção dos participantes**

As duas crianças foram selecionadas a partir da amostra do projeto mais amplo já referido, com base nas características das suas narrativas, no que respeita à experiência fenomenológica das emoções autoconscientes, ao conhecimento emocional e à resolução de conflitos. A identificação da primeira criança norteou-se pelos seguintes critérios: 1) somatório das emoções autoconscientes referidas inferior ou igual a 1; 2) valor médio do conhecimento emocional inferior ou igual a 2.60, considerando que este pode variar entre 1 e 4; 3) valor médio da resolução de conflitos emocionais inferior ou igual a .80, podendo esta variar entre 1 e 4. A identificação da segunda criança obedeceu aos seguintes critérios: 1) somatório das emoções autoconscientes referidas superior ou igual a 6; 2) valor médio do conhecimento emocional igual a 4; 3) valor médio da resolução de conflitos emocionais superior ou igual a 2.40.

Desta forma, a primeira criança selecionada apresenta os valores mais reduzidos no somatório das emoções autoconscientes ( $\Sigma = 1$ ), na média do conhecimento emocional ( $M = 2.60$ ) e na média das resoluções de conflito ( $M = .80$ ). Já a segunda criança apresenta os valores mais elevados no somatório das emoções autoconscientes ( $\Sigma = 6$ ), na média do conhecimento emocional ( $M = 4.00$ ) e na média das resoluções de conflito ( $M = 2.40$ ).

A primeira criança, que será identificada como A., integrava o grupo de crianças maltratadas e apresentava narrativas com um conteúdo emocional pouco elaborado, pautado por estados vagos de bem ou mal-estar e pela descrição de estados emocionais incoerentes face ao enquadramento da narrativa, a par da quase ausência de referência à experiência fenomenológica das emoções autoconscientes e da resolução desadequada ou centrada em apenas uma das dimensões dos conflitos. Por contraposição, a segunda criança, que será identificada como J., construiu narrativas que se caracterizam pela elaboração do conteúdo emocional (i.e., nomeação de estados emocionais congruentes face à ação narrada e diversas descrições da experiência fenomenológica das emoções autoconscientes), acompanhada da resolução adequada e centrada nas duas dimensões dos conflitos emocionais.

## **Entrevista**

A administração dos inícios de histórias foi efectuada no contexto de uma entrevista, por duas psicólogas com experiência em intervenção clínica com crianças, que receberam um treino prévio neste procedimento. Num primeiro momento, eram colocadas sobre a mesa as personagens que protagonizam os inícios de histórias (i.e., mãe, pai, criança protagonista, irmã(o) e funcionária do supermercado), sendo a criança protagonista e a(o) irmã(o) do mesmo sexo do que a criança entrevistada. Era, depois, pedido à criança que atribísse um nome à criança protagonista. Posteriormente, introduzia-se a história Festa de Anos, para que a criança se familiarizasse com os materiais e com o procedimento requerido nos inícios de histórias subsequentes. Finalizado o *warm-up*, a entrevistadora apresentava a primeira história do protocolo. Quer o momento de apresentação das personagens, quer a história da Festa de Anos, cumpriram a função de potenciar a construção de um clima relacional positivo, caloroso e securizante para a criança, no intuito de a deixar confortável com a situação e com a entrevistadora. Acresce que, ao longo da condução da entrevista, a entrevistadora teve uma postura empática de aceitação e encorajamento, não fazendo avaliações ou juízos de valor sobre as narrativas da criança.

Sempre que a criança se descentrava do conflito associado à narrativa, por incompreensão ou evitamento do mesmo, ou se centrava apenas numa das dimensões do conflito, a entrevistadora refrontava-a com o problema inicial, de acordo com os

procedimentos definidos no período de treino. Assim, nas situações em que a criança não se envolvia, desde da apresentação do início de história, a entrevistadora repetia-o ou parafraseava-o. No caso de o envolvimento da criança diminuir, antes de conferir um desfecho à narrativa, a entrevistadora perguntava-lhe o que ia acontecer a seguir, procurando trazê-la de volta à tarefa. Se a criança modificasse os eventos da história (e.g., a mãe não está com dor de cabeça), a entrevistadora recontava, de forma sintética, o início de história.

Se a criança se limitasse a dramatizar as interações entre as personagens, sem as verbalizar, a entrevistadora intervinha, de forma não intrusiva, perguntando-lhe ‘O que está a acontecer?’. Além disso, nos momentos em que os conflitos pareciam estar resolvidos, ou em que a criança mostrava sinais de tensão, a entrevistadora perguntava-lhe ‘É assim que acaba a história?’, ou ‘Acontece mais alguma coisa na tua história?’. Quando a criança incorria numa descrição circular de eventos, sem conseguir conferir um desfecho à narrativa, a entrevistadora intervinha, sumariando os eventos descritos e dizendo ‘Parece-me um bom final para a tua história.’

A administração dos inícios de histórias foi antecedida pela aplicação das MCPR e do subteste de Vocabulário da WISC-III, sendo despendida na aplicação destes instrumentos aproximadamente 30 minutos. No caso de A., a administração dos inícios de histórias durou 24 minutos, enquanto, no caso de J., teve a duração de 23 minutos. A observação de A. foi realizada na instituição, enquanto a observação de J. foi efetuada na escola frequentada pela criança.

A par autorização concedida pelas instituições e dos agrupamentos de escolas, e da declaração de consentimento informado assinada pelos responsáveis legais pela criança, antes do início da entrevista, foi solicitada à criança a sua autorização para a administração dos instrumentos e para a filmagem.

### **Análise das narrativas**

Apresentam-se, a seguir, as narrativas de A. (criança maltratada) e de J. (criança não maltratada). A análise dos dois casos terá como eixo norteador a exploração do conteúdo emocional das narrativas (i.e., experiência fenomenológica das emoções autoconscientes e conhecimento emocional) e a resolução de conflitos emocionais.

#### **Caso A.**

No que respeita ao seu posicionamento face à tarefa, A. mostrou-se envolvido na construção das narrativas, sendo evidente o seu entusiasmo. Durante a administração dos inícios de histórias, A. apoiou os joelhos na cadeira, debruçando-se sobre a mesa, e acompanhando atentamente as histórias contadas pela entrevistadora, a quem dirigia sucessivos sorrisos. A

partir da quarta história (Frasco das Bolachas), A. foi-se deitando, progressivamente, sobre a mesa. Este comportamento pode ser explicado por um eventual efeito de fadiga, porque a entrevista foi realizada perto da hora de jantar, mas também pelo conforto crescente da criança com a entrevistadora e o procedimento de administração, que potenciou a assunção de uma postura corporal mais descontraída. Este argumento é corroborado pelo facto de o investimento de A. na tarefa nunca ter sofrido oscilações e de este ter acompanhado a ação narrada com a dramatização da mesma, mostrando sentir a tarefa como prazenteira.

Na primeira história (Dor de Cabeça da Mãe), A. centra a sua narrativa na satisfação do desejo da criança protagonista ver o programa de televisão com o amigo, deixando o amigo entrar em casa. Quando A. é refrontado com o conflito, pela entrevistadora, descreve a mãe a desligar novamente a televisão e os meninos a ir para a cama de castigo, ficando implícito que foi a mãe que castigou o menino e o amigo. Depois deste estabelecimento de limites, as crianças veem novamente televisão e a mãe recupera da dor de cabeça. No desfecho da narrativa, A. refere que o menino e o amigo se sentem bem, porque se ‘portaram bem’, ao cumprir a instrução da mãe de não ligar a televisão.

Depois do confronto com o conflito, que leva o A. a descrever a mãe a desligar novamente a televisão, A. descreve o estado vago de bem-estar experienciado pela criança protagonista, associado ao facto de estar a satisfazer o seu desejo de ver o programa de televisão com o amigo. Todavia, esta experiência emocional positiva surge depois de a mãe ter desligado a televisão, num momento em que a criança está a ser forçada a gerir o adiamento da gratificação. O estado emocional descrito é, por isso, desadequado face ao evento da narrativa (i.e., a mãe desliga novamente a televisão), traduzindo um conhecimento emocional inapropriado. Além disso, esta experiência emocional de bem-estar mantém-se ao longo da narrativa, sendo que, no seu desfecho, A. descreve as duas crianças a sentir-se bem, por terem cumprido a instrução fornecida pela mãe. Não há, pois, ressonância emocional face ao estado de vulnerabilidade física da mãe, incidindo a narrativa na satisfação/adiamento da gratificação da criança protagonista. Contrariamente ao que seria esperado, A. não descreve a empatia da criança protagonista para com a mãe, nem a expressão de culpa face à desobediência inicial à instrução fornecida pela mãe. Neste sentido, a emocionalidade conferida por A. a esta narrativa não se enquadra na experiência fenomenológica das emoções autoconscientes.

As estratégias de resolução do conflito mobilizadas por A. incidem numa das dimensões do conflito, isto é, na contenção do comportamento do menino que, ignorando a necessidade expressa pela mãe de descansar, insiste em satisfazer o seu desejo de ver televisão com o amigo. O processo de resolução configura, por conseguinte, uma resolução mínima.

Na segunda história (Roubo do Chocolate), A. descreve a criança protagonista a ser alvo de uma punição física (i.e., ‘sapatada’), por parte da funcionária do supermercado, que, depois de punir a criança, a filma. Esta filmagem surge como desenquadrada e incongruente face ao enredo da narrativa. A narrativa termina com a funcionária a filmar a criança, sendo este desfecho algo abrupto e pouco claro.

Relativamente ao conteúdo emocional, A. descreve um estado vago de mal-estar da criança protagonista, associado à perceção de ter tido um comportamento desadequado (i.e., o menino sente-se um ‘bocadinho mal, porque está sempre a fazer asneiras’), sendo esta experiência emocional negativa um exemplo da experiência fenomenológica de culpa. Todavia, do ponto de vista do conhecimento emocional, A. não conseguiu nomear o estado emocional da personagem, o que reflete um conhecimento emocional limitado.

No que respeita à resolução do conflito emocional, A. reporta-se apenas a uma reparação social da transgressão (i.e., punição aplicada pela funcionária do supermercado), não havendo uma reparação material da mesma (i.e., devolução ou pagamento do chocolate). Uma vez que esta resolução incide apenas sobre umas das dimensões do conflito configura uma resolução mínima.

Na terceira história (Passeio no Parque), A. descreve a criança protagonista a subir à rocha, a dar uma cambalhota para trás e a pedir à mãe para ‘fazer outras vezes’. A mãe acede ao seu pedido, e a criança protagonista salta novamente da rocha. A. descreve, depois, a criança protagonista a dar um chute na bola e os meninos que estavam no parque a sentir-se felizes, por ela ter trazido a bola para eles. A criança protagonista continua a dar cambalhotas na rocha e sofre uma queda (i.e. ‘caiu de cabeça e magoou-se’), que resulta numa lesão física (i.e., ‘Porque ele deu com a cabeça na relva e magoou-se’). A. refere, depois, que a criança protagonista vai para o hospital e, quando regressa, pede à mãe para ir com o amigo para as rochas. Os amigos saltam, depois, na rocha e caem. Após esta queda, os dois amigos voltam a saltar a rocha. Envolvem-se, então, numa luta, que culmina na morte do amigo.

A. descreve um estado emocional vago de bem-estar da criança protagonista, associado ao facto de a mãe a deixar subir e dar cambalhotas na rocha. Contudo, esta experiência emocional positiva é gerada pela satisfação do desejo da criança, e não pela perceção de ter sido bem-sucedida na subida à rocha, não sendo, por este motivo, enquadrável na experiência fenomenológica de orgulho. Acresce que, no que respeita ao conhecimento emocional, A. limita-se a descrever um estado emocional vago de bem-estar, o que reflete um conhecimento emocional limitado.

Nesta narrativa, A. descreve consecutivas quedas, que resultam na lesão física da criança protagonista e são sucedidas por um conflito entre a criança protagonista e o amigo,

que se intensifica e culmina na morte deste último. A subida à rocha potencia a emergência de um conjunto de eventos negativos, pelo que a mestria evidenciada pela criança na subida à rocha e a sua ressonância emocional face a esta mestria não são valorizadas. Por conseguinte, o conflito permanece por resolver.

Na quarta história (Frasco das Bolachas), A. refere que o irmão mais novo come uma bolacha e é apanhado, não permitindo a análise da narrativa da criança perceber se são os pais que ‘apanham’ a criança a cometer a infração. O irmão mais novo tira as restantes bolachas do frasco, derruba o frasco sobre a mesa e ‘vai para a cama a seguir ao jantar’, não ficando claro se o ‘ir para a cama’ corresponde a um estabelecimento de limites, por parte dos pais. A. descreve, depois, o irmão mais novo a sentir-se mal, por ter ido para a cama, a seguir ao jantar. Após o reconfronto com o conflito inicial, pela entrevistadora (i.e., ‘Olha, a mãe e o pai disseram assim: “Quem é que comeu as bolachas?”), A. afirma que foi a criança protagonista que denunciou o irmão mais novo. Quando questionado sobre o estado emocional da criança protagonista, A. responde que esta se sentia mal, porque ‘ele tinha comido as bolachas’, não ficando claro se se refere a ele próprio ou ao irmão mais novo. Por este motivo, a entrevistadora pergunta-lhe quem é que comeu as bolachas e A. responde que foi o irmão mais novo. A. descreve, depois, o irmão mais novo a retirar do frasco todas as bolachas, colocando-as na mesa, para que os pais e a criança protagonista as comam. Afirma que todos os membros da família ficaram gordos e que o cinto deixou de servir ao pai, introduzindo um desfecho algo abrupto e incoerente na narrativa.

No que respeita ao conteúdo emocional, A. descreve um estado emocional vago de mal-estar expresso pelo irmão mais novo, por ter ido para a cama a seguir ao jantar. A criança protagonista também se sente mal, depois de denunciar o irmão mais novo, ‘porque ele comeu as bolachas’, não ficando claro a que personagem se refere, quando diz ‘ele’. Esta experiência emocional surge, por conseguinte, associada a uma distorção do conflito inicial e reflete um conhecimento emocional limitado, porque o mal-estar da criança protagonista não decorre do facto de ter denunciado o irmão mais novo, nem de o irmão mais novo ter desobedecido aos pais. A. mostra, assim, não ter compreendido o conflito associado à narrativa, isto é, a infração cometida pelo irmão mais novo e o seu impacto no irmão mais velho, que é a personagem central da narrativa. A dificuldade na leitura do conflito justifica o facto de A. não descrever a experiência fenomenológica de culpa nesta narrativa, uma vez que a elicitação desta experiência emocional requer a capacidade de perspetivar o comportamento do irmão mais novo como entrando em rutura com os padrões e regras sociomorais.

Quanto à resolução do conflito emocional, não obstante o facto de o irmão mais velho denunciar o mais novo aos pais, quando A. é reconfrontado com o conflito, não há qualquer

intervenção dos pais, no sentido de sinalizar e conter o comportamento inadequado do irmão mais novo. Observa-se, pelo contrário, que A. evita o confronto com o conflito, uma vez que, após a denúncia protagonizada pelo irmão mais velho, A. descreve os adultos a ignorar a infração cometida pelo filho mais novo, que continua a satisfazer, sem quaisquer restrições, o seu desejo de comer as bolachas (i.e., o irmão mais novo vai buscar as bolachas ao frasco e coloca-as sobre a mesa para ele e a família as comerem). Desta forma, o conflito emocional associado a este início de história permanece por resolver.

Na quinta história (Cozinhado/Penso), A. descreve a criança protagonista a dizer ao pai que cortou o dedo com uma faca e o pai a dizer-lhe para ir para a cama. O menino derruba, então, o pai e agride-o, dando-lhe um murro. A. afirma, depois, que a criança protagonista estava a fazer de conta que era o Capitão Gancho. Depois de derrubar o pai, o menino espeta-lhe uma faca, matando-o. Num ciclo de crescente agressividade e bizarria, após matar o pai, o menino pô-lo dentro de uma panela e comeu-o.

Depois de ser confrontado com o conflito inicial, A. descreve a criança protagonista a sentir-se bem, por ter agredido o pai (i.e., ‘sente-se bem, porque deu um soco ao pai’), sendo este um claro exemplo de conhecimento emocional inapropriado. Importa, todavia, referir que, quando a entrevistadora o remete para o conflito inicial, perguntando-lhe como é que a personagem se estava a sentir, quando se cortou num dedo, A. responde que o menino se sentia mal, porque o pai ‘chegou e ficou zangado’, mostrando ter a percepção de que a criança protagonista desobedeceu à instrução por ele fornecida. Nesta passagem da narrativa, embora fiquem patentes limitações no conhecimento emocional, porque o A. não foi capaz de nomear o estado emocional da personagem, o estado vago de mal-estar elicitado não é inadequado face aos eventos da narrativa.

As experiências emocionais descritas não correspondem à experiência fenomenológica das emoções autoconscientes. No início da narrativa, A. descreve a criança protagonista a experienciar bem-estar, por ter agredido o pai, identificando, depois, uma experiência vaga de mal-estar, gerada pelo facto de o pai se ter zangado, por ter desobedecido à sua instrução. De notar que, embora este mal-estar reflita a percepção de que o comportamento da criança desagradou ao pai, deixando-o zangado, esta experiência emocional não é enquadrável como culpa, uma vez que não decorre da avaliação do comportamento como inadequado (i.e., a personagem sente-se mal, porque desobedeceu ao pai).

Relativamente à resolução do conflito emocional, A. descreve a criança protagonista a reagir com desorganização e agressividade crescentes ao confronto com a infração da instrução paterna, sendo as estratégias de resolução mobilizadas desajustadas. Além disso, A. introduz uma personagem fantasiosa, externa à narrativa, o Capitão Gancho, em que projeta a

emocionalidade negativa que a criança protagonista dirige ao pai. A introdução de conteúdos fantasiosos confere um carácter algo ilógico e bizarro à narrativa, descentrando A. do conflito inicial, que permanece por resolver.

### **Caso J.**

No que respeita ao posicionamento face à tarefa, o comportamento de J. é pautado pela afabilidade e cooperação. Todavia, ao longo da entrevista, são evidentes os sinais de tensão, como colocar as mãos sobre a boca, esfregar as mãos nas pernas e o dedo no nariz, trincar os lábios, apoiar os cotovelos sobre a mesa e apoiar o rosto sobre as mãos, tentando cobri-lo parcialmente, e evitar, reiteradamente, o contacto ocular com a entrevistadora. A criança mostra, pois, estar pouco confortável na tarefa e na interação com a entrevistadora, embora este desconforto não comprometa o seu envolvimento na tarefa. Não obstante, esta tensão é indissociável da sua contenção no processo de construção das narrativas, uma vez que J. não apoia a ação narrada na dramatização, manipulando pouco as personagens, as peças de mobiliário e os outros adereços utilizados para criar o cenário da história.

Na primeira história (Dor de Cabeça da Mãe), J. descreve a criança protagonista a deixar o amigo entrar e a tomar a decisão de ir brincar e ver televisão para o seu quarto. A entrevistadora intervém, explicando ao J. que não havia televisão no quarto. Na sequência desta intervenção, a criança protagonista pergunta ao amigo se podiam ir ver televisão para a casa dele. O menino e o amigo veem, então, o programa e brincam, em casa do amigo.

Considerando o conteúdo emocional da narrativa, perante o confronto inicial com o problema, J. refere que a criança protagonista se sente aborrecida, porque a mãe está doente. Há duas leituras possíveis desta manifestação emocional. A primeira assenta na assunção de que este aborrecimento pode traduzir a frustração da criança por não ver o programa de televisão com o amigo e por ter de adiar a satisfação do seu desejo. A segunda baseia-se no pressuposto de que o aborrecimento da criança protagonista é congruente com a experiência fenomenológica de empatia, parecendo haver uma ressonância emocional da criança protagonista ao estado de vulnerabilidade da mãe. Esta segunda leitura é corroborada pelo facto de as estratégias de resolução do conflito mobilizadas atenderem, quer à satisfação da necessidade expressa pela mãe, quer ao desejo da criança (i.e., o menino vê o programa de televisão em casa do amigo). Deste modo, a experiência emocional descrita por A. reflete um conhecimento emocional completo.

No que concerne à resolução do conflito emocional, J. descreve o menino a ver o programa de televisão, em casa do amigo, satisfazendo, simultaneamente, o seu desejo e a

necessidade expressa pela mãe de descansar. Trata-se, assim, de uma resolução completa, uma vez que concilia ambas as dimensões do conflito.

Na segunda história (Roubo do Chocolate), J. descreve a funcionária do supermercado a denunciar a criança protagonista à mãe, dizendo-lhe que está zangada com ela. A criança pede desculpa à funcionária, prometendo que não voltará a incorrer no mesmo comportamento. A mãe reage à tentativa de reparação da transgressão da criança, castigando-a.

Nesta narrativa, J. refere que a criança protagonista se sente triste, por ‘estar a fazer aquilo’. Descreve, assim, uma experiência emocional negativa gerada pela percepção de que o comportamento foi desadequado, o que traduz o reconhecimento da culpa, a par de um conhecimento emocional completo. J. descreve, depois, a criança protagonista a pedir desculpa à funcionária, o que configura outro exemplo da manifestação de culpa, dado haver uma tentativa de minorar o impacto negativo da infração cometida. Acresce que, após esta reparação, a tristeza associada à percepção de que o comportamento foi errado mantém-se, denotando a reatividade do J. a este conflito. Desta forma, nesta narrativa, a experiência fenomenológica de culpa reflete-se no reconhecimento desta emoção e na reparação social do comportamento desadequado, estando subjacentes a estas duas manifestações, a avaliação do comportamento da criança protagonista como um infração das regras e dos padrões sociomoraís.

Quanto à resolução, J. centra-se apenas na reparação social do conflito (i.e., pedido de desculpa), descurando a reparação material do mesmo (i.e., devolução ou pagamento do chocolate). Esta é, pois, uma resolução mínima, porque reflete uma leitura unidimensional do conflito.

Na terceira história (Passeio no Parque), A. descreve a criança protagonista a subir à rocha e a chamar o pai, que vai ao seu encontro. Depois, o menino vê outra rocha. Sobe-a e sofre uma queda, magoando-se na perna. O pai ajuda a criança, chamando uma ambulância. O menino fica internado, durante uns dias, e recupera da sua lesão.

Atendendo ao conteúdo emocional desta narrativa, J. refere que a criança protagonista se sente feliz, ‘porque estava a ver uma paisagem linda’. A identificação da alegria, enquanto estado emocional dominante, denota um conhecimento emocional completo. Contudo, do ponto de vista das emoções autoconscientes, esta experiência emocional positiva não é despoletada pela percepção de ter sido competente na subida à rocha, mas sim pela satisfação do desejo da criança, não sendo congruente com a experiência fenomenológica de orgulho.

No que respeita à resolução, após a queda da rocha, J. descreve uma intervenção do pai no sentido de assegurar que são prestados os cuidados adequados à criança, que, depois de beneficiar destes cuidados, recupera da sua lesão. J. não refere a experiência emocional positiva associada à percepção de mestria, mas apenas à experiência de adversidade no confronto com o

desafio da subida à rocha, refletindo uma leitura unidimensional do conflito e, por conseguinte, uma resolução mínima do mesmo.

Na quarta história (Frasco das Bolachas), J. descreve o irmão mais novo a confessar que comeu uma bolacha do frasco, sem os pais saberem, sentindo-se triste e desanimado por o ter feito. Quando questionado sobre o estado emocional da criança protagonista, J. responde que esta também se sente desanimada, ‘porque comeu as bolachas e a mãe e o pai disse para não comerem as bolachas’. A entrevistadora intervém, então, para se certificar que J. compreendeu que o responsável pela infração é o irmão mais novo e confronta-o com o conflito inicial. Numa tentativa de evitamento do conflito, isto é, da necessidade de a criança protagonista denunciar o irmão mais novo, J. afirma que o irmão mais novo estava a comer a bolacha, quando os pais entraram. A entrevistadora intervém, novamente, explicando-lhe que o irmão mais novo já comera a bolacha toda, antes de os pais entrarem. J. repete, então, que o irmão mais novo já tinha comido a bolacha toda e que decidiu contar aos pais o que fizera, porque se sentiu triste, por não ter feito ‘o que os pais lhe mandaram’. Na sequência desta confissão, o irmão mais novo fica no seu quarto de castigo.

Nesta narrativa, o irmão mais novo sente-se desanimado e triste, porque comeu as bolachas e por ter desobedecido à instrução dos pais. Acresce que, no final da narrativa, o irmão mais novo continua a sentir-se triste, por ‘não ter feito o que os pais lhe mandaram’. Estas experiências emocionais negativas resultam, assim, da avaliação do comportamento como entrando em rutura com a regra estabelecida pelos pais, o que é congruente com a experiência fenomenológica de culpa. Todavia, quando é questionado sobre o estado emocional da criança protagonista, J. afirma que o irmão mais velho também se sentia desanimado, ‘por ter comido as bolachas’, explicando que o irmão mais novo estava a comer uma bolacha, quando os pais entraram. Porém, depois de a entrevistadora o recordar de que fora o irmão mais novo o responsável pela infração, J. mostra compreender adequadamente o conflito inicial. Assim, e embora a justificação do desânimo esteja associada a uma distorção do conflito inicial (i.e., atribuição da infração ao irmão mais velho), esta experiência emocional negativa é congruente face aos eventos da narrativa, na medida em que o irmão mais velho está desanimado, por o irmão ter infringido a regra estabelecida pelos pais.

Quanto à resolução do conflito emocional, J. descreve a criança protagonista a denunciar o irmão mais novo e os pais a adotar um comportamento disciplinar (i.e., o menino fica de castigo, no seu quarto), após esta denúncia. Porém, J. não descreve qualquer manifestação empática da criança protagonista para com o irmão mais novo, que foi alvo da punição parental, tratando-se, por este motivo, de uma resolução mínima.

Na quinta história (Cozinhado/Penso), J. descreve a criança protagonista a confessar ao pai que se cortara no dedo, quando estava a ‘tentar fazer arroz e carne’. Quando questionado sobre o estado emocional da criança protagonista, J. responde que o menino se sente ‘desanimado, por ter pegado em facas’. O menino vai, depois, ao hospital, acompanhado pelo pai, e os médicos dizem-lhe que tem de ‘ligar o dedo’, o que o deixa sem conseguir ‘escrever’ e ‘mexer o dedo’. Quando os médicos lhe dizem que vai ter de ligar o dedo, o menino sente-se triste, ‘porque o pai lhe tinha dito para não brincar com as facas e não fazer nada com as facas’. Após alguns dias, a criança protagonista recupera, voltando a conseguir escrever e mexer o dedo, o que lhe permite regressar à escola.

J. descreve a criança protagonista a confessar ao pai a sua infração e refere o desânimo da personagem, por ter pegado em facas, o que denota um conhecimento emocional completo. Quer a confissão, quer o reconhecimento da experiência emocional negativa associada à perceção de ter infringido a regra definida pelo pai (i.e., desânimo), refletem a experiência fenomenológica de culpa.

A resolução desta narrativa centra-se nas duas dimensões do conflito (i.e., resposta parental face à necessidade de prestação de cuidados da criança *versus* estabelecimento de limites face à infração da criança). Por um lado, J. descreve uma prestação adequada de cuidados face à lesão física da criança e, por outro, reforça que o menino se sentia ‘muito triste, porque o pai lhe tinha dito para não brincar com as facas e não fazer nada com as facas’, o que configura um estabelecimento de limites.

## **Discussão**

Os dois casos descritos pretendem enfatizar as potencialidades das técnicas narrativas enquanto forma de aceder à experiência fenomenológica das emoções autoconscientes, ao conhecimento emocional e à resolução de conflitos emocionais, nas narrativas das crianças.

A análise das narrativas das duas crianças permitiu identificar diferentes experiências fenomenológicas das emoções autoconscientes, nomeadamente no que respeita à culpa e à empatia. A. faz referência à culpa em apenas uma das histórias (Roubo do Chocolate), enquanto J. descreve esta experiência emocional em três histórias (Roubo do Chocolate, Frasco das Bolachas e Cozinhado/Penso). Acresce que mais do que um maior número de descrições da experiência fenomenológica de culpa, nas narrativas da criança não maltratada, esta experiência reflete-se no envolvimento da criança protagonista na correção do comportamento desadequado e das suas consequências. Por contraposição, nas narrativas da criança maltratada, além de constar apenas uma referência a esta emoção, verifica-se apenas um reconhecimento do mal-estar gerado pela perceção de que o comportamento entrou em rutura com as regras

estabelecidas, sem haver, todavia, qualquer tentativa de reparar a infração. A quase ausência de referência à experiência fenomenológica de culpa, nas narrativas da criança maltratada pode ser explicada pelo facto de as práticas parentais marcadas pela rejeição, a crítica excessiva e a humilhação da criança, que pautam a parentalidade maltratante, tenderem a centrar-se no *self* global, e não no comportamento específico da criança, o que diminui a propensão para a culpa (Stuewig & McCloskey, 2005). Não obstante, as narrativas da criança não maltratada corroboram o carácter adaptativo desta emoção, ilustrando a relação entre a culpa e a mobilização de ações corretivas (Lewis, 1971; Lewis, 1992), que visam a reparação construtiva do comportamento e potenciam o comportamento pró-social (Tangney et. al, 2007).

Ainda no que respeita à culpa, é importante enfatizar que esta emoção é o conteúdo emocional dominante nas histórias Roubo do Chocolate, Frasco das Bolachas e Cozinhado/Penso, o que é facilmente compreensível considerando que estes inícios de histórias confrontam a criança com transgressões. No caso do Roubo do Chocolate, trata-se de uma regra social, porque a criança protagonista incorre num roubo, enquanto, nas histórias Frasco das Bolachas e Cozinhado/Penso, é descrita uma infração das regras familiares (i.e., desobediência à instrução parental).

No que concerne à empatia, nas narrativas construídas pela criança maltratada, não surge qualquer descrição desta emoção, enquanto nas narrativas da criança não maltratada, a experiência fenomenológica subjacente a esta emoção é referida numa das histórias (i.e., Dor de Cabeça da Mãe). Com efeito, nesta narrativa, a criança não maltratada descreve a ressonância emocional da criança protagonista ao estado de vulnerabilidade da mãe (i.e., o menino está aborrecido, porque a mãe estava doente), enquanto a criança maltratada se centra apenas na satisfação do seu desejo de ver o programa de televisão com o amigo, secundarizando a necessidade expressa pela mãe. Considerando que a criança maltratada tinha sido vítima de abuso físico, emocional e negligência, as suas interações com os pais foram, provavelmente, pautadas pela hostilidade, rejeição e punitividade excessiva, através das quais o adulto reforçou o seu poder e controlo sobre a criança. Em interações desta natureza, o adulto tende a manter-se autocentrado e a não mobilizar esforços para atender aos desejos e necessidades da criança, restando pouco espaço para a tomada de perspectiva do outro. Tendo em conta a importância da modelagem do adulto no desenvolvimento das competências emocionais e na aprendizagem do comportamento social da criança, nomeadamente da capacidade de descodificar adequadamente a emoção do outro e de tomar a sua perspectiva, é facilmente compreensível a ausência de ressonância emocional da criança protagonista descrita por A. Este argumento é reforçado pelo facto de a investigação mostrar que as crianças maltratadas têm mais dificuldade em compreender as emoções do outro e apresentam, frequentemente, uma perceção distorcida

das situações em que o outro se encontra vulnerável (e.g., Main & George, 1985; Straker & Jacobson, 1981).

Verifica-se uma ausência da descrição da experiência fenomenológica de vergonha nas narrativas de ambas as crianças. Esta ausência é, possivelmente, explicada pelo facto de, nas três histórias em que é esperado que esta emoção surja (i.e. Roubo do Chocolate, Frasco das Bolachas e Cozinhado/Penso), também seja expectável a referência à culpa. Considerando que a vergonha consiste num processo autoavaliativo que se centra no *self* global e se reflete na sua desvalorização, enquanto o processo autoavaliativo subjacente à culpa se centra no comportamento específico, é facilmente compreensível que a eliciação destas experiências fenomenológicas funcione, tendencialmente, numa lógica de mútua exclusividade. Com efeito, face a um comportamento de rutura com os padrões e regras sociomorais, o sujeito pode fazer atribuições específicas, centrando-se na desadequação do seu comportamento, ou atribuições globais, ficando imerso no desprezo e repugnância face a um *self* imperfeito (Tangney, 1991). Assim, a forma como as crianças avaliam as infrações associadas a estes inícios de histórias e as atribuições que decorrem desta avaliação determinará a eliciação da vergonha ou da culpa. Se a infração for atribuída ao *self* global da criança protagonista, a criança tenderá a descrever a experiência fenomenológica de vergonha. Por oposição, se a criança atribuir esta infração a uma ação específica da criança protagonista, tenderá a descrever a experiência fenomenológica de culpa. Neste sentido, a ausência da vergonha nas narrativas das duas crianças é, porventura, explicada pelo facto de ambas atribuírem a infração a um comportamento específico. As narrativas construídas pelas duas crianças, na história Roubo do Chocolate, ilustram, de forma privilegiada, esta afirmação. De facto, quer A., quer J., se centram no facto de a criança protagonista ter incorrido num comportamento desadequado, fazendo uma atribuição específica, e não global, da transgressão.

A natureza da experiência fenomenológica desta emoção pode, também, justificar o facto de estar ausente nas narrativas das duas crianças. A experiência emocional de vergonha está associada à perceção de ser fraco, má pessoa e de estar a ser alvo de uma humilhação social (Niedenthal et al., 1994), tendo, amiúde, como correlato a defensividade e isolamento social, associados ao desejo de escapar ou de se esconder do confronto público com a infração (Tangney et al., 2007). Por este motivo, e ainda que os inícios de histórias funcionem numa lógica semiprojetiva, o confronto com os conflitos familiares ilustrados pelos inícios de histórias pode ativar as memórias referentes à experiência emocional de vergonha e a eventos suscetíveis de a desencadear. É, por isso, compreensível que a descrição da experiência emocional de vergonha, mesmo num registo ficcional, como o das narrativas, seja algo ansiogénica e aversiva, mesmo numa situação que não requer que a criança exponha as suas

vivências pessoais. Assim, mesmo que não haja um confronto direto com as experiências vivenciais que geraram vergonha, ou a exposição a situações em que esta experiência emocional é induzida, como acontece nos estudos baseados em procedimentos experimentais, os inícios de histórias podem ativar as memórias de acontecimentos em que a criança sentiu vergonha. Podem, por isso, levá-la a projetar esta experiência emocional na criança protagonista e, por conseguinte, a evitar a verbalização da experiência fenomenológica a ela associada.

A ausência de referência à experiência fenomenológica de orgulho nas narrativas das duas crianças é, porventura, explicada pela forma como estas crianças interpretam o conflito que enforma a história em que é esperado que esta emoção surja (i.e. Passeio no Parque). Neste início de história, a entrevistadora descreve a criança protagonista a expressar o desejo de subir a uma rocha muito alta e a mãe a mostrar-se surpresa com este desejo e a adverti-la para ter cuidado. O posicionamento da mãe face ao desejo expresso pela criança protagonista é claramente ambivalente, dado que a surpresa expressa na verbalização da mãe (i.e. ‘Ah vais?!’) é acompanhada por uma advertência (‘mas tem cuidado!’), que induz a perceção de que a subida à rocha poderá oferecer algum perigo. Assim, se, por um lado, a criança protagonista personifica uma situação de mestria de que pode resultar a experiência de orgulho, por outro, é apresentada uma situação de perigo que parece sobrepor-se, nas narrativas das duas crianças, à situação de mestria. Este argumento é suportado pelo facto de ambas as crianças descreverem o confronto com uma situação de perigo iminente, que coloca a personagem em risco, resultando numa queda. É, também, corroborado pela ênfase conferida por ambas as crianças à experiência emocional positiva associada ao facto de a mãe ter autorizado a criança protagonista a satisfazer o seu desejo de subir à rocha. J. descreve a personagem a sentir-se feliz, ‘porque estava a ver uma paisagem linda’, enquanto A. descreve a criança protagonista a sentir-se bem, porque a mãe o deixava subir muitas vezes à rocha. Embora as duas crianças se centrem no facto de a subida à rocha proporcionar uma experiência emocional positiva, não a atribuem à competência da criança para subir à rocha. O facto de o orgulho não ser referido pelas duas crianças levanta, também, uma importante questão metodológica, que se prende com a adequação deste início de história para eliciar a experiência fenomenológica de orgulho, afigurando-se relevante avaliar se esta elicitação desta emoção é efetivamente potenciada.

Quanto ao conhecimento emocional, este foi aferido tendo em conta a capacidade da criança descodificar o conflito e a emocionalidade por ele gerada, bem como de atribuir emoções adequadas à criança protagonista, em função dos eventos da narrativa. A. limita-se a referir estados vagos de bem ou mal-estar, ou a distorcer a emocionalidade associada aos conflitos, descrevendo um estado emocional incoerente face aos eventos da narrativa. Em contraposição, J. nomeia e justifica adequadamente a emocionalidade associada ao conflito.

Diversos estudos que mostram que as crianças maltratadas tendem a interpretar, de forma distorcida, os estímulos emocionais e a apresentar dificuldades no conhecimento emocional (Camras et al., 1983; Camras et al., 1990; Pollak et al., 1998; Pollak et al., 2000; Smith & Walden, 1999; Sullivan et al., 2008; Weiss et al., 1992). No caso de A., e considerando que esta criança foi vítima de mau-trato físico, emocional e de negligência, esta dificuldade na leitura da emocionalidade associada ao conflito é, porventura, explicada pelos elevados níveis de punição física, agressão psicológica e reduzida responsividade que caracterizam as interações maltratantes e afetam a capacidade da criança reconhecer e processar cognitivamente as suas experiências emocionais, sobretudo as negativas (Sullivan et al., 2010). No caso de J., a sua destreza na leitura das emoções geradas pelo conflito advém, possivelmente, do facto de provir de uma família cuja interações são pautadas por um clima relacional mais positivo e em que são partilhadas, mais abertamente, as experiências emocionais, independentemente da sua valência (Halberstadt et al., 2001).

Quanto à resolução de conflitos emocionais, a criança maltratada tende a mobilizar estratégias desadequadas, ou a centrar-se apenas numa das dimensões do conflito, enquanto a criança não maltratada resolve, de forma ajustada, todos os conflitos, harmonizando as suas duas dimensões. Estas diferenças podem ser parcialmente explicadas pela competência cognitiva das crianças, sobretudo pela sua competência verbal. Com efeito, a capacidade de construir narrativas e de descodificar a emocionalidade associada aos conflitos que a enformam depende do leque vocabular, da capacidade de elaboração discursiva e da capacidade de inferir relações causais entre os eventos (Rhea et al., 1996). Embora a competência cognitiva não-verbal de ambas as crianças se situe num nível médio, a competência verbal da criança maltratada é inferior ao esperado para a idade, enquanto a competência verbal da criança não maltratada se situa num nível médio-inferior. Por conseguinte, as dificuldades da criança maltratada na competência verbal poderão explicar a sua dificuldade em descodificar o conflito e em mobilizar estratégias adequadas para o resolver. Considerando a estreita associação entre a resolução de conflitos e a coerência narrativa, a construção de uma narrativa com uma boa consistência interna, organizada, flexível e congruente, no que respeita ao conteúdo emocional (Fiese & Sameroff, 1999), implica a competência verbal (Rhea et al., 1996). A literatura oferece alguma evidência de que as crianças maltratadas descrevem menos estratégias de resolução de conflitos (Macfie et al., 1999) e mais conflitos entre as personagens (Toth et al., 2000), tendendo a construir narrativas menos coerentes do que as não maltratadas (Shields et al., 2001; Sousa & Cruz, 2010).

Em síntese, os dois casos apresentados corroboram a assunção de que as narrativas são uma janela de acesso ao mundo interno da criança, funcionando como catalisador da integração

da experiência e da regulação das emoções por ela geradas (Oppenheim et al., 1997; Stern, 1985; Thompson, 1994). As narrativas oferecem-se como um indicador privilegiado dos modelos representacionais da criança, das competências emocionais e das competências de resolução de problemas da criança (Buchsbaum et al., 1992; Laible et al., 2000), afigurando-se relevante explorar as suas potencialidades, quer na investigação, quer no âmbito clínico.

Estes dois estudos de caso refletem as potencialidades dos inícios de histórias enquanto facilitadores da construção de narrativas que ilustram as características frequentemente observadas nas narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas, no que respeita à experiência fenomenológica das emoções autoconscientes, ao conhecimento emocional e à resolução de conflito. Reforçam, de igual modo, a utilidade dos sistemas de codificação mobilizados para aferir a experiência fenomenológica das emoções autoconscientes, o conhecimento emocional e a resolução de conflitos emocionais. Permitem, ainda, ilustrar as especificidades das narrativas de uma criança maltratada, quando comparada com as narrativas de uma criança não maltratada.

A análise proposta para os dois estudos de caso apresenta, todavia, limitações de carácter metodológico. A primeira diz respeito ao facto de a utilidade dos inícios de histórias na elicitação das emoções autoconscientes ter sido analisada apenas com base nas narrativas de duas crianças. Afigura-se, por isso, importante, perceber como é que estes inícios de história estão a funcionar nas narrativas das crianças observadas no estudo mais alargado, através da análise de frequências das diferentes emoções em cada história. Esta análise é particularmente relevante no caso da história Passeio no Parque, que parece não estar a elicitar linearmente a experiência emocional de orgulho. É, pois, crucial refletir sobre a sua potencial substituição por outro início de história, ou sobre a possibilidade de alterar o conteúdo deste início de história, para evitar leituras ambivalentes.

A segunda limitação prende-se com o facto de os sistemas de codificação mobilizados incidirem apenas sobre o conteúdo verbal da narrativa, não contemplando os correlatos comportamentais destas emoções, o que inviabiliza o confronto da emoção narrada com a emoção expressa. O confronto do conteúdo emocional verbalizado com o comportamento expressivo é especialmente relevante no caso da vergonha, uma vez que esta emoção está associada ao evitamento da exposição pública do insucesso ou da infração, sendo expectável que a sua verbalização seja pouco frequente. Por conseguinte, a observação dos correlatos comportamentais desta emoção (e.g., evitamento do contacto ocular; corpo retraído; esfregar as mãos no rosto, numa tentativa de o esconder) enriqueceria significativamente a análise desta experiência emocional. Em investigações futuras, será relevante utilizar um sistema de codificação adicional, que funcione como complemento do Sistema de Codificação das

Emoções Autoconscientes e da categoria de conhecimento emocional do Sistema para Codificar as Emoções na Attachment Story Completion Task, abrangendo os indicadores comportamentais adstritos à experiência emocional das emoções básicas e autoconscientes. Desta forma, será possível identificar e explorar as coerências e incoerências entre o conteúdo da narrativa e o comportamento expressivo.

Não obstante as limitações elencadas, os dois estudos de caso apresentados mostram que as narrativas são um veículo privilegiado de acesso aos processos emocionais e à forma como a criança mobiliza os seus recursos internos e externos para lidar com a adversidade, permitindo rastrear potenciais factores de risco e de resiliência que se afiguram discriminativos das populações normativas e clínicas. Sublinham, pois, as vantagens destes inícios de histórias e dos sistemas de codificação utilizados na investigação e na prática clínica, enquanto indicadores do ajustamento socioemocional da criança, que fornecem importantes pistas para o desenho das intervenções. A par dos aspetos referidos, este trabalho contribui para sustentar a validade dos sistemas de codificação mobilizados para aceder à experiência fenomenológica das emoções autoconscientes, ao conhecimento emocional e aos processos de resolução emergentes nas narrativas das crianças, reforçando as suas potencialidades enquanto instrumento de avaliação do funcionamento da criança nos seus contextos relacionais significativos.



## **CAPÍTULO VII**

Discussão



Este projeto de investigação teve como objetivo estudar a competência emocional e a resolução de conflitos emocionais, nas narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas. Visou analisar comparativamente as narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas, no que respeita: 1) à experiência fenomenológica das emoções autoconscientes; 2) à expressividade emocional da criança, durante a construção das narrativas, e à expressividade por ela atribuída às personagens; 3) ao conhecimento emocional; 4) à resolução de conflitos emocionais. Pretendeu, de igual modo, aferir se a experiência fenomenológica das emoções autoconscientes, a expressividade emocional e a resolução de conflitos emocionais medeiam a relação entre o mau-trato e o ajustamento socioemocional. Este projeto teve, também, objetivos metodológicos, uma vez que visou analisar as potencialidades dos inícios de histórias como forma de aceder à competência emocional da criança e contribuir para aferir a validade dos sistemas de codificação mobilizados.

Discutem-se, a seguir, os resultados dos três estudos, encontrando-se a discussão estruturada de acordo com os objetivos deste projeto.

### **1. Análise comparativa das emoções autoconscientes**

A análise comparativa das emoções autoconscientes nas narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas mostra que as crianças maltratadas descrevem, mais frequentemente, a experiência fenomenológica de orgulho, do que as não maltratadas, não tendo sido observadas diferenças estatisticamente significativas nas restantes emoções autoconscientes.

No caso da vergonha, os resultados do primeiro e do segundo estudo infirmam a hipótese formulada. Estes resultados são, porventura, justificados pela reduzida frequência da vergonha nas narrativas das crianças de ambos os grupos, que pode ser explicada com base na experiência fenomenológica associada a esta emoção. Com efeito, esta emoção está associada ao receio da exposição pública da infração ou insucesso do *self* (Lewis, 1992). Por este motivo, tem, frequentemente, como correlato o desejo de se esconder, ou escapar, do confronto com uma audiência real ou imaginada (Lewis, 1971; Tangney et al., 2007). É, por isso, compreensível que a verbalização desta experiência emocional gere desconforto e, nos casos em que a criança projeta as suas experiências pessoais, provoque mesmo sofrimento, tornando-se ansiogénica e aversiva. Mesmo numa narrativa ficcional, em que não há uma exposição das suas experiências individuais, o confronto com uma situação em que o protagonista da história fica exposto perante uma audiência que é percebida como entidade avaliadora, que ajuíza sobre o seu comportamento pode, de forma mais ou menos consciente, desencadear uma experiência emocional negativa. A vergonha vulnerabiliza o *self* no seu âmago, porque resultado da

percepção de ser ‘mau’ ou ‘má pessoa’ (Lewis, 1992). É, por isso, expectável que a criança evite o confronto com esta emoção dolorosa e difícil de dissipar (Lewis, 1971).

A reduzida frequência da vergonha nos dois grupos pode, também, ser explicada, com base na possibilidade de a elicitación da vergonha e da culpa funcionarem numa lógica de mútua exclusividade. O facto de as dimensões da culpa serem mais frequentes do que a vergonha, nas histórias em que seria esperado que estas duas emoções surgissem (i.e., Roubo do Chocolate, Frasco das Bolachas e Cozinhado/Penso), mostra que, se a criança atribuir a infração ao mau comportamento da criança protagonista, e não ao *self* global, tenderá a descrever manifestações de culpa (i.e., reconhecimento, confissão e reparação), em detrimento de manifestações de vergonha. Assim, se a vergonha e a culpa refletem uma interpretação e um posicionamento distinto face à infração dos padrões e regras sociomorais, esta eventual relação de mútua exclusividade é facilmente compreensível. Se, na vergonha, a infração é atribuída ao *self* global (Lewis, 1992), o que leva a um evitamento do confronto público com a infração, na culpa, a infração é atribuída ao comportamento, favorecendo este processo atribucional a mobilização de ações reparativas para corrigir as consequências do comportamento. Por oposição, se a criança atribuir a infração ao facto de a criança protagonista ser ‘má pessoa’, isto é, a um defeito ‘estrutural’ do *self*, tenderá a descrever a experiência fenomenológica de vergonha, e não de culpa. Assim, considerando as especificidades dos processos atribucionais associados à vergonha e à culpa, se as crianças descrevem manifestações de vergonha, nas suas narrativas, é expectável que não façam referência à experiência fenomenológica de culpa e vice-versa.

Relativamente à culpa, não se observam diferenças entre os dois grupos, o que infirma a predição inicial. A ausência de diferenças entre os dois grupos é explicada pelo efeito da competência cognitiva não-verbal no conhecimento desta experiência emocional. Este efeito poderá ser justificado pela complexidade da experiência fenomenológica a ela associada. Considerando o modelo estrutural das emoções autoconscientes (Lewis, 1992), a culpa requer um exigente exercício cognitivo de diferenciação do *self* enquanto sujeito e objeto, que resulta na atribuição da infração dos padrões e regras sociomorais a ações específicas do *self*. De acordo com este modelo, na culpa, o sujeito sofre, por causa do insucesso ou infração, mas este sofrimento é direcionado para a causa do insucesso no objeto lesado, o que implica que o sujeito se abstraia de um nível concreto de pensamento, a fim de se distanciar e reposicionar face ao insucesso ou à infração. É este exigente exercício de reposicionamento face ao comportamento que evita que, como acontece na vergonha, o sujeito fique encerrado num estado de confusão e de ausência de ação (Ferguson et al., 1999; Lewis, 1971; Lewis, 1992; Tangney et al., 2007). A culpa impede, por isso, a vulnerabilização do *self* global e conduz ao evitamento da repetição do comportamento e/ou à mobilização de ações corretivas (Ferguson et al., 1999; Lewis, 1971;

Lewis, 1992; Tangney et al., 2007). Esta emoção é, por isso, enformada por um complexo processo de avaliação cognitiva, que requer elaboração ao nível do raciocínio lógico e da capacidade de leitura das situações sociais.

Ainda no que respeita à culpa, nos dois estudos de caso realizados, a quase ausência de referência à experiência fenomenológica de culpa nas narrativas da criança maltratada, por contraposição ao observado nas narrativas da criança não maltratada, pode ser justificada pelo facto de a rejeição, a crítica excessiva e a humilhação da criança, que pautam a parentalidade maltratante, potenciarem a internalização de sentimentos de desvalorização e inferiorização do *self* global, o que diminui a propensão para a culpa e aumenta a propensão para a vergonha (Stuewig & McCloskey, 2005). Não obstante, as narrativas da criança não maltratada corroboram o carácter adaptativo desta emoção, ilustrando a associação entre a culpa e a reparação (Lewis, 1971; Lewis, 1992), isto é, a mobilização de acções corretivas que visam atenuar as consequências negativas do comportamento (Tangney et. al, 2007).

No que concerne ao orgulho, os resultados suportam a predição inicial e são consonantes com o estudo de Alessandri e Lewis (1996), que mostra que os meninos maltratados expressam menos orgulho em reação ao sucesso em tarefas difíceis, em comparação com as crianças não maltratadas. Estes resultados são, possivelmente, explicados pela reduzida responsividade, pela negatividade e pelo autoritarismo que caracterizam a parentalidade maltratante (Alessandri & Lewis, 1993, 1996; Belsky & Domitrovich, 1997; Bennett et al., 2005; Lewis, 1992; Mills, 2003; Stuewig & McCloskey, 2005). No contexto das interações maltratantes, as crianças tendem a ser severamente punidas, criticadas, alvo de rejeição hostil, ou mesmo ignoradas, não havendo espaço para reforçar a competência ou o comportamento adequado da criança (Bennett et al., 2005). A experiência de mau-trato leva a que a criança internalize a crença de que o seu insucesso é justificado pela falta de competência ou valor enquanto pessoa, o que favorece a generalização e cristalização de atribuições globais e negativas (Lewis, 1992). Em virtude da exposição continuada ao *feedback* parental negativo, as crianças maltratadas apresentam, porventura, um viés negativo nas suas atribuições, valorizando o insucesso, em detrimento do sucesso. Dado que, nesta investigação, a negligência é o tipo de mau-trato dominante no grupo de crianças maltratadas, estes resultados poderão ser explicados pelo facto de estas crianças terem sido, frequentemente, ignoradas pelos pais, não tendo o seu sucesso sido alvo de reforço positivo, o que poderá favorecer a construção da representação do *self* como pouco competente para lidar com a adversidade. Assim, a experiência de mau-trato tem um impacto decisivo na construção da identidade da criança, inibindo o seu exercício de exploração de um mundo que se afigura demasiado ameaçador face à escassez de recursos emocionais e sociais que percebe ter. A reduzida percepção de mestria, ou mesmo de ser incapaz de responder aos

desafios e problemas emergentes nos seus contextos de vida significativos, assumem-se como potenciais fatores de vulnerabilidade, favorecendo a emergência de problemas de ajustamento socioemocional e de psicopatologia.

Considerando os dois estudos de caso realizados, contrariamente ao observado no estudo quantitativo, a experiência fenomenológica de orgulho não é referida por nenhuma das crianças. A ausência da descrição desta experiência emocional é justificada pelo facto de as duas crianças interpretarem o conflito associado à história Passeio do Parque como o confronto com um desafio arriscado e, por conseguinte, uma situação de perigo iminente, que ativa o sistema de vinculação, isto é, a necessidade de prestação de cuidados, por parte do adulto. As duas crianças centram-se no facto de a subida à rocha proporcionar uma experiência emocional positiva associada à possibilidade de serem autorizados pelo adulto a realizar uma tarefa arriscada e prazenteira, mas não a atribuem à competência da criança para subir à rocha. A ausência de diferenças nas narrativas das duas crianças poderá, deste modo, advir do facto de este início de história não ser adequado para elicitar a experiência fenomenológica de orgulho, como será discutido mais à frente.

Quanto à empatia, a análise comparativa dos dois grupos mostra que as meninas descrevem mais manifestações desta emoção do que os meninos, nas suas narrativas. Estes resultados são consonantes com a investigação que mostra que as meninas manifestam, desde uma fase muito precoce na trajetória desenvolvimental, uma maior propensão para expressar empatia (Auyeung et al., 2009). Suportam, de igual modo, a literatura que mostra que as meninas são mais eficazes do que os meninos a avaliar as intenções e emoções das personagens, nas histórias (Bosacki and Astington, 1999) e a identificar, com maior destreza, estímulos ou situações suscetíveis de gerar sofrimento (Baron-Cohen et al. 1999), exibindo mais expressões de conforto e tristeza, bem como mais verbalizações de suporte, face ao sofrimento do outro, do que os meninos (Hoffman, 1977).

Ainda no que respeita à empatia, e atendendo aos dois estudos de caso realizados, nas narrativas construídas pela criança maltratada, não surge qualquer descrição desta emoção, enquanto, nas narrativas da criança não maltratada, a experiência fenomenológica subjacente a esta emoção é referida na história Dor de Cabeça da Mãe. A criança maltratada centra-se na satisfação do seu desejo, por contraposição à criança não maltratada, que, quando reconfrentada com o conflito, obedece à instrução da mãe e vai para casa do amigo ver o programa de televisão. Considerando que a A. tinha sofrido abusos físicos, emocionais e negligência, a interação desta criança com os pais foi, certamente, pautada pela hostilidade, rejeição e punitividade excessiva, através das quais o adulto reforçava o seu poder e controlo sobre a criança. Em interações desta natureza resta pouco espaço para a tomada de perspetiva do outro,

uma vez que o adulto tende a manter-se autocentrado, não mobilizando esforços para atender aos desejos e necessidades da criança. Tendo em conta a importância da modelagem do adulto no desenvolvimento das competências emocionais e na aprendizagem do comportamento social da criança, nomeadamente da capacidade de descodificar adequadamente a emoção do outro e de tomar a sua perspectiva, é facilmente compreensível a ausência de ressonância emocional da criança protagonista descrita por A. Este argumento é reforçado pelo facto de a investigação mostrar que as crianças maltratadas têm mais dificuldade em compreender as emoções do outro e apresentam, frequentemente, uma perceção distorcida das situações em que o outro se encontra vulnerável (e.g., Main & George, 1985; Straker & Jacobson, 1981).

## **2. Análise comparativa da expressividade emocional da criança e da expressividade atribuída às personagens**

Na análise comparativa da expressividade emocional da criança e da expressividade por ela atribuída às personagens, não foram encontradas diferenças em função do mau-trato, mas apenas em função da competência cognitiva não-verbal, tendo-se observado um efeito estatisticamente significativo desta competência no afeto negativo expresso pela criança.

O efeito da competência cognitiva não-verbal no afeto negativo expresso pela criança corrobora a assunção de que a maior destreza na descodificação do conflito e da emocionalidade a ele associada potencia a ressonância emocional face ao mesmo. Estes dados suportam o pressuposto em que se alicerçam as perspectivas cognitivistas, de que a emoção é um processo mediado cognitivamente (Lazarus, 1991). Por conseguinte, as crianças mais hábeis na leitura das situações problemáticas adstritas aos inícios de histórias têm reações emocionais mais intensas aos conflitos, sendo a sua expressividade emocional ampliada pela sua maior capacidade de avaliar o estímulo elicitor que lhe foi fornecido (Smith & Kirby, 2000). Nesta avaliação, estão implicados a capacidade de sequenciar eventos e de inferir relações causais (Rhea et al., 1996), que implicam a abstração e o raciocínio lógico de forma estreita.

Atendendo aos resultados obtidos na análise comparativa da experiência fenomenológica das emoções autoconscientes e da expressividade emocional nos dois grupos, não se observaram diferenças em função do mau-trato, no que respeita à vergonha, culpa, empatia e expressividade emocional. Estes resultados podem ser explicados pelo facto de, neste projeto, terem sido mobilizados procedimentos metodológicos mobilizados diferentes daqueles que, usualmente, são utilizados na investigação neste domínio. No caso das emoções autoconscientes, o facto de o estudo realizado se centrar no conhecimento da experiência fenomenológica das emoções autoconscientes, e não na expressão emocional, contrariamente à maioria das investigações realizadas neste domínio (e.g., Alessandri & Lewis, 1996; Bonanno

et al., 2002; Burack et al., 2006; Main & George, 1985; Negrao II et al., 2005; Straker & Jacobson, 1981). Uma vez que é o conhecimento emocional que é objeto de análise, em detrimento da expressividade emocional e da propensão para a experiência das emoções autoconscientes, não é possível fazer uma comparação linear destes resultados com os da literatura neste domínio. No que respeita à expressividade emocional, a investigação que incide sobre o desenvolvimento da expressividade emocional das crianças maltratadas tem-se centrado, preponderantemente, na reatividade a emoções específicas, no reconhecimento e produção de expressões emocionais, em situações experimentais. Os estudos sobre a expressividade emocional das crianças maltratadas, com base na análise de narrativas são, por isso, praticamente inexistentes, o que inviabiliza a comparação linear dos resultados obtidos com os resultados da investigação neste domínio.

O facto de as crianças de ambos os grupos provirem de contextos familiares caracterizados pela precariedade económica e pela reduzida escolaridade pode, também, contribuir para diluir as diferenças entre ambos. Nestas famílias, confluem, por conseguinte, dois fatores de risco que têm, usualmente, um impacto negativo no desenvolvimento da criança, estando, amiúde, associadas a comportamentos maladaptativos (Robbins, Stagman, & Smith, 2012). A literatura mostra que o baixo rendimento económico impede as famílias de adquirirem materiais para os filhos e de proporcionar lhes proporcionar o acesso a experiências e serviços que lhes permitam construir o seu capital humano (Becker & Thomes, 1986; Yeung, Linver, & Brooks-Gunn, 2002). Estes bens e serviços incluem o acesso à escola, à alimentação, a alojamento, a atividades e materiais que estimulem a aprendizagem, a cuidados médicos e a contextos relacionais estimulantes e protetores Mayer, 1997). As crianças provenientes de famílias com baixo rendimento económico têm um acesso limitado a estes recursos, pelo que o seu desenvolvimento tende a ser negativamente afetado pela precariedade económica. A associação entre a precariedade económica e o desenvolvimento da criança é, desta forma, incontornável (Yeung, Linver, & Brooks-Gunn, 2002).

Além de as crianças de ambos os grupos provirem de famílias com escassos recursos financeiros, não foram controlados fatores de risco associados à parentalidade, como a existência de psicopatologia, o consumo de estupefacientes ou álcool, que podem inibir o desenvolvimento e aprendizagem emocional da criança. Além disso, não foi recolhida informação sobre as práticas educativas dos pais das crianças, o que inviabiliza a assunção do carácter normativo das interações familiares das crianças do grupo de crianças não maltratadas. Neste âmbito, poderia ser importante comparar os comportamentos parentais de afeto e de disciplina das famílias dos dois grupos, nomeadamente a frequência do recurso a comportamentos punitivos, indutivos e de ausência de confronto. Com efeito, a literatura mostra

que as interações familiares marcadas pela negligência, abuso, punição e severidade excessivas estão, usualmente, associadas a fragilidades no conhecimento emocional (Sullivan et al., & Lewis, 2008; Sullivan et al., 2010). Desta forma, embora as crianças vítimas de negligência e de abuso tenham dificuldade em associar as emoções aos contextos em que estas são suscetíveis de ser expressas (Pollak et al., 2000; Pollak & Sinha, 2002), as crianças cujos pais adotam comportamentos excessivamente severos, mas não sinalizados como sendo vítimas de mau-trato ou negligência, têm, porventura, dificuldades similares às crianças maltratadas (Sullivan et al., 2010).

A par dos argumentos mobilizados, o tipo de mau-trato dominante no grupo de crianças maltratadas é a negligência, o que pode contribuir para diluir as diferenças entre os grupos, dado que a maioria das crianças não sofrera mau-trato físico, nem emocional. De notar que as crianças vítimas de negligência, posteriormente institucionalizadas e adotadas, que, presumivelmente, teriam um desempenho pior no reconhecimento de expressões de alegria, tristeza e de medo, conseguem identificar e estabelecer a correspondência entre as expressões de zanga e o contexto em que esta emerge com a mesma facilidade que as crianças provenientes de populações normativas (Wisner Fries & Pollak, 2004). Estes resultados suportam a assunção de que a experiência precoce de negligência tem um efeito residual na aprendizagem emocional, contrariamente ao que acontece nas crianças vítimas de abuso físico.

Além das explicações avançadas, a ausência de diferenças entre os dois grupos pode ser justificada pelas experiências desconfirmatórias vivenciadas pelas crianças maltratadas, no contexto da instituição, nomeadamente na interação com os cuidadores e os pares. Embora a institucionalização seja, frequentemente, considerada como o ‘último recurso’ e como tendo um efeito intrinsecamente negativo no desenvolvimento da criança, alguns estudos mostram que esta pode ser uma boa alternativa para algumas crianças e jovens, em momentos específicos da sua trajetória desenvolvimental (Anglin & Knorth, 2004). Scherrer (1994) realizou uma meta-análise, com base em 42 estudos quasi-experimentais. Os resultados mostraram que: 1) as crianças institucionalizadas que usufruíram de uma intervenção neste contexto apresentavam uma melhoria de cerca de 14%, no que respeita aos problemas emocionais, comparativamente às crianças do grupo de controlo ou de outros grupos utilizados nas análises comparativas; 2) as componentes da intervenção, como a modificação do comportamento, terapia de inspiração psicodinâmica e intervenção com a família permitiam atingir resultados positivos; 3) os estudos referentes aos efeitos a curto prazo apresentam resultados mais positivos do que a investigação centrada nos efeitos a longo prazo, sendo os efeitos a longo prazo (i.e., um ano após a institucionalização) atingidos através de programas de intervenção cognitivo-comportamentais. Com base numa revisão sistemática da literatura sobre o impacto da institucionalização na

delinquência, Grietens (2002) concluiu que a institucionalização potenciava uma redução de cerca de 9% do recidivismo, corroborando estes resultados o potencial efeito positivo da institucionalização no desenvolvimento emocional.

Tendo como referência estes resultados, Knorth, Harder, Zandberg e Kendrick (2007) realizaram uma meta-análise sobre o impacto da institucionalização no desenvolvimento das crianças. A análise incluiu 27 estudos pré e quasi-experimentais, realizados no período entre 1990 e 2005, com um total de 2345 crianças e jovens, entre os 0 e os 13 anos. Os resultados mostraram que um período de institucionalização temporária tinha um efeito positivo no funcionamento psicossocial da criança. Com efeito, a institucionalização revelou ter um impacto positivo na redução dos problemas de ajustamento socioemocional, sendo este efeito particularmente notório nos problemas de externalização. Mostrou, também, ter um efeito mais benéfico no ajustamento da criança do que a permanência na família biológica e a intervenção centrada neste contexto. Os resultados desta meta-análise autorizam, também, a assunção de que o treino das competências emocionais, sociais e cognitivas aumenta a eficácia da intervenção desenvolvida com as crianças e jovens institucionalizadas, ampliando os efeitos positivos da institucionalização no seu desenvolvimento. Em síntese, o processo de institucionalização não tem, linearmente, um efeito negativo no desenvolvimento e ajustamento socioemocional. Afigura-se, pois, relevante analisar as condições em que este efeito surge, nomeadamente através da análise de potenciais efeitos de moderação.

### **3. Conhecimento emocional**

A análise do conhecimento emocional nos dois estudos de caso realizados mostrou que, na narrativa da criança maltratada, são descritos apenas estados vagos de bem ou mal-estar, que se afiguram, nalguns casos, desadequados face aos eventos da narrativa. A criança maltratada mostrou, neste sentido, ter dificuldade no conhecimento emocional, sobretudo na associação da emoção ao contexto em que é esperado que surja, bem como na resolução do conflito que enforma a narrativa. Em contraposição, a criança não maltratada nomeia estados emocionais específicos e adequados face ao enquadramento da narrativa, o que denota boas competências ao nível do conhecimento emocional.

Desta forma, as dificuldades da criança maltratada contrastam com a destreza da criança não maltratada na descodificação da emocionalidade associada ao conflito. A literatura oferece diversos exemplos de estudos que mostram que as crianças maltratadas tendem a interpretar, de forma distorcida, os estímulos emocionais e a apresentar dificuldades no conhecimento emocional (Camras et al., 1983; Camras et al, 1990; Pollak, Cicchetti, & Klorman, 1998; Pollak et al., 2000; Smith & Walden, 1999; Sullivan et al., 2008; Weiss et al., 1992). Considerando a

criança maltratada cujas narrativas foram objeto de análise fora vítima de mau-trato físico, emocional e de negligência, esta dificuldade na leitura da emocionalidade associada ao conflito é, porventura, explicada pelos elevados níveis de punição física, agressão psicológica e reduzida responsividade que caracterizam as interações maltratantes, que afetam a capacidade da criança reconhecer e processar cognitivamente as suas experiências emocionais, sobretudo as negativas (Sullivan et al., 2010). Por oposição, a criança não maltratada ter boas competências ao nível do conhecimento emocional, nomeando estados emocionais específicos e justificando adequadamente as emoções associadas ao conflito. A sua destreza nesta competência emocional pode ser explicada pelo facto de provir de uma família cuja interações são pautadas por um clima relacional mais positivo e em que são partilhadas, mais abertamente, as experiências emocionais, independentemente da sua valência (Halberstad et al., 2001). Com efeito, a investigação mostra que as crianças, cujas são mais responsivos, emocionalmente expressivos e expressam menos zanga e tristeza, são mais competentes, no que respeita ao conhecimento emocional (Camras et al., 1990; Denham et al., 1994; Garner et al., 1994; Halberstadt et al., 1999).

#### **4. Resolução de conflitos emocionais**

A análise comparativa das resoluções de conflitos emocionais revelou que as crianças maltratadas e verbalmente menos competentes conferem resoluções menos ajustadas aos conflitos emocionais que enformam as narrativas. Acresce que, nos estudos de caso analisados, a criança maltratada não resolve o conflito, ou a resolução mobilizada descarta uma das dimensões do problema, enquanto a criança não maltratada resolve os conflitos de forma ajustada, utilizando estratégias de resolução que atendem às duas dimensões do conflito. Estes resultados sustentam a predição inicial, ao mostrar que as crianças maltratadas conferem resoluções menos ajustadas e complexas aos conflitos. Oferecem, também, suporte à investigação que mostra que as crianças maltratadas referem, com menor frequência, intervenções dos pais e da criança para resolver os conflitos que enformam as suas narrativas (Macfie et al., 1999; Warren, 2003), sendo estas predominantemente pautadas por temas de conflito (Toth et al., 2000). As crianças maltratadas parecem, deste modo, ter mais dificuldade em resolver conflitos, o que permite inferir que a experiência de mau-trato tem uma influência negativa na sua capacidade de mobilizar os recursos internos e externos para lidar com a adversidade.

No que concerne ao efeito da competência verbal na resolução de conflitos, estes resultados são justificados pelo facto de esta competência ser um elemento basilar do processo de construção narrativo. Com efeito, um léxico alargado, a par das boas competências de

estruturação e elaboração discursiva, facilitam a compreensão dos conflitos e das emoções por eles gerada, bem como a mobilização de estratégias adequadas para os resolver (Paul & Smith, 1993; Sullivan et al., 2010).

## **5. Efeito mediador da competência emocional na relação do mau-trato com o ajustamento socioemocional**

Este projeto de investigação tinha, inicialmente, como objetivo analisar o potencial efeito de mediação da experiência fenomenológica das emoções autoconscientes, da expressividade emocional e da resolução de conflitos emocionais na relação do mau-trato com o ajustamento socioemocional. Todavia, não foi possível avançar com esta análise, porque, como referido no capítulo de resultados preliminares, não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, nos indicadores do ajustamento socioemocional, e observou-se apenas uma associação estatisticamente significativa entre o afeto negativo expresso pelas personagens e os sintomas emocionais, no grupo de crianças maltratadas.

## **6. Objetivos metodológicos**

A análise da distribuição das frequências das emoções autoconscientes nas cinco histórias permite identificar os conteúdos emocionais dominantes em cada uma das histórias e ajuizar sobre a sua pertinência para eliciar cada uma das emoções autoconscientes que são objeto de estudo nesta investigação.

A referência à experiência fenomenológica de vergonha está praticamente ausente em todas as histórias, com a exceção da história Roubo do Chocolate, em que é, ainda assim, pouco frequente (i.e., é descrita por 10 crianças). É facilmente compreensível que este início de história elicite, mais frequentemente, a vergonha, dado que confronta a criança com uma transgressão. Contrariamente ao que acontece nas histórias Frasco das Bolachas e Cozinhado/Penso, a criança protagonista desobedece às instruções parentais, mas a gravidade desta transgressão é menor do que no caso do roubo do chocolate, uma vez que é infringida uma regra social, e não apenas uma regra familiar, como acontece nas histórias Frasco das Bolachas e Cozinhado/Penso. Acresce que, na história Roubo do Chocolate, a criança fica exposta, não apenas perante a mãe, como também perante figuras externas ao contexto familiar, o que pode ampliar a ressonância emocional à exposição pública da infração. Neste sentido, o roubo é significativamente diferente, quer do ponto de vista da gravidade, quer do impacto da exposição pública da infração, o que induz respostas emocionais distintas. É, por isso,

compreensível que, face a uma infração mais grave, o desejo de evitar o confronto público com a transgressão seja mais premente do que numa infração menos grave.

Assim, a história Roubo do Chocolate parece ser a mais adequada para elicitare vergonha, uma vez que a reduzida frequência desta emoção pode ser justificada, como referido, pela natureza da experiência fenomenológica de vergonha (i.e., evitamento da exposição pública) e pela mútua exclusividade das experiências emocionais de vergonha e culpa. Com efeito, a maioria das crianças descreveu a criança protagonista a sentir culpa, através da referência ao reconhecimento desta emoção, ou da mobilização de confissões ou ações reparativas, o que pode ajudar a explicar a reduzida frequência da vergonha.

À semelhança do que acontece com a vergonha, é na história Roubo do Chocolate que as dimensões da culpa (i.e., reconhecimento, confissão e reparação) aparecem com maior frequência, o que é facilmente justificável, com base no argumento já mobilizado da gravidade e do impacto da infração em que a criança protagonista incorre. Embora com menor frequência, o reconhecimento é descrito nas restantes quatro histórias, sobretudo na história Frasco das Bolachas e Cozinhado/Penso. Considerando que as histórias Frasco das Bolachas e Cozinhado/Penso confrontam, também, a criança com uma infração (i.e., tirar uma bolacha do frasco, quando os pais tinham advertido para não o fazer; pegar numa faca, quando o pai tinha dito para não mexer em facas), é expectável que haja um reconhecimento da violação da regra pela criança protagonista, pelo que é compreensível que o reconhecimento surja nestas histórias.

Além da história Roubo do Chocolate, e de acordo com o esperado, a confissão é, também, referida nas histórias Frasco das Bolachas e Cozinhado/Penso, estando ausente nas histórias Dor de Cabeça da Mãe e Cozinhado/Penso. Na história Frasco das Bolachas, a confissão está ligada ao facto de o irmão mais novo confessar que tirou a bolacha do frasco, enquanto, na história Cozinhado/Penso, se reflete na responsabilização da criança protagonista face à desobediência à instrução parental.

Relativamente à reparação, o número de referências à reparação é reduzido, nas histórias Dor de Cabeça da Mãe, Frasco das Bolachas e Cozinhado/Penso, estando ausente na história Passeio no Parque. Nas histórias Frasco das Bolachas e Cozinhado/Penso, a reparação está ligada à tentativa de minorar as consequências negativas da desobediência à instrução parental de não mexer no frasco das bolachas e na gaveta das facas, respetivamente.

Considerando as três dimensões da culpa (i.e., reconhecimento, confissão e reparação), a história Roubo do Chocolate parece ser a mais adequada para elicitare culpa, uma vez que, em comparação com as histórias em que se esperava que esta experiência emocional também surgisse (i.e. Frasco das Bolachas e Cozinhado/Penso), o comportamento transgressor e a

exposição pública da infração são mais salientes. Todavia, embora esta emoção seja descrita com menor frequência nas histórias Frasco das Bolachas e Cozinhado/Penso, a sua exclusão do protocolo poderia empobrecê-lo, uma vez que a natureza das transgressões associadas a estas três histórias é significativamente diferente. Enquanto na história Roubo do Chocolate, a criança protagonista infringe uma regra social, nas histórias Frasco das Bolachas e Cozinhado/Penso, é infringida uma regra familiar. Acresce que, na história Cozinhado/Penso, a infração da regra familiar é cometida pela criança protagonista e resulta numa lesão física, contrariamente ao que acontece na história Frasco das Bolachas, em que é o irmão mais novo quem desobedece aos pais, residindo o conflito não no facto de ter sido cometida uma infração, mas no dilema entre a necessidade de trair a confiança do irmão ou de ser desleal para com os pais. Neste sentido, os conflitos associados a estas três histórias são distintos, o que permite analisar o efeito destas diferenças na forma como as crianças descodificam estes conflitos, as emoções a eles associadas e a sua ressonância emocional face aos mesmos.

No que concerne ao orgulho, este surge quase exclusivamente na história Passeio no Parque, o que é esperado, tendo em conta que este é o único início de história suscetível de elicitar uma expressão emocional positiva associada à mestria ou perceção de competência para realizar uma tarefa específica (i.e., a subida à rocha). Esta experiência emocional é pouco frequente, nas histórias Dor de Cabeça da Mãe, Roubo do Chocolate e Frasco das Bolachas, estando ausente na história Cozinhado/Penso. No que respeita à história Passeio no Parque, importa enfatizar que 73 crianças não descreveram esta emoção nesta história, tendendo a centrar-se nos riscos associados à subida da rocha e a descrever a queda, ou sucessivas quedas, da criança protagonista e da(o) irmã(o) nesta subida. Este início de história parece, pois, ter sido interpretado pela maioria das crianças como uma situação de perigo iminente, que coloca a criança protagonista em risco, e não como um desafio que esta tem de superar. Por conseguinte, é crucial adicionar, aos cinco inícios de histórias, um início de história, que consista numa situação clara de obtenção de sucesso, suscetível de ser atribuído à competência da criança (i.e., uma criança que tira boa nota num teste ou que faz um desenho muito bonito). O facto de, como acontece com a vergonha, a culpa e a empatia, ser administrado mais do que um início de história elicitor de orgulho permitirá analisar, de forma mais fina, as especificidades da experiência fenomenológica desta emoção, bem como aprofundar a análise comparativa do conteúdo emocional emergente nas duas histórias.

Por fim, no que respeita à empatia, como esperado, esta surge, preponderantemente, nas histórias Dor de Cabeça da Mãe e Frasco das Bolachas, surgindo de forma residual. De notar que, apesar de a empatia ser mais frequente nas histórias Dor de Cabeça da Mãe e Frasco das Bolachas, a frequência com que esta emoção é descrita na história Dor de Cabeça da Mãe é

cerca de duas vezes superior à frequência da história Frasco das Bolachas. Na histórias Dor de Cabeça da Mãe, a empatia está associada ao facto de a criança protagonista preferir a satisfação do seu desejo de ver televisão com o amigo, em benefício da satisfação da necessidade da mãe de descansar, mostrando a capacidade de identificar e responder adequadamente à necessidade por ela expressa, assumindo a sua perspetiva. Na história Frasco das Bolachas, a descrição da experiência fenomenológica de empatia está ligada à referência a uma resposta emocional partilhada com a(o) irmã(o) que infringiu a regra e foi alvo de um comportamento parental punitivo, ou está na iminência de o ser (e.g., ficar no quarto de castigo). Como seria esperado, nas histórias Roubo do Chocolate, Passeio no Parque e Cozinhado/Penso, não há referência a esta experiência emocional.

A maior eficácia da história Dor de Cabeça da Mãe na eliciação da empatia, o que é facilmente compreensível considerando que, nesta história, a mãe se encontra numa situação de vulnerabilidade física, por contraposição à história Frasco das Bolachas, em que se espera que a criança protagonista se mostre empática com o irmão mais novo, que cometeu uma infração. Neste sentido, o conflito associado à história Dor de Cabeça da Mãe apela, mais linearmente, à empatia do que o conflito da história Frasco das Bolachas. No caso desta última história, a manifestação empática requer alguma elaboração do ponto de vista cognitivo e do raciocínio moral. A descodificação deste conflito implica que a criança consiga compreender que a personagem referente ao irmão se encontra numa situação de vulnerabilidade, por ter desobedecido aos pais, antecipando a possibilidade de os pais mobilizarem comportamentos de estabelecimento de limites, isto é, de punirem o filho mais novo. Por seu turno, na história Dor de Cabeça da Mãe, é descrito pelo entrevistador um estado de vulnerabilidade da mãe, tendo a vulnerabilidade do irmão mais novo, na história Frasco das Bolachas, de ser inferida pela criança, o que justifica as diferenças observadas na frequência da empatia nestas duas histórias.

Depois de analisadas as potencialidades dos cinco inícios de histórias na eliciação das emoções autoconscientes, importa, agora, refletir sobre o sistema de codificação enquanto grelha de análise das especificidades da experiência emocional de vergonha, culpa, orgulho e empatia.

No que respeita ao sistema de codificação das Emoções Autoconscientes, o facto de este sistema se centrar apenas na verbalização da experiência fenomenológica associada a estas emoções, em detrimento do comportamento expressivo, é potencialmente restritivo, uma vez que, quer devido às dificuldades na elaboração discursiva, quer ao carácter ansiogénico e aversivo destas emoções, o número de referências às mesmas será significativamente inferior, se for considerada apenas a emoção verbalizada. Este argumento é reforçado pelo facto de a investigação centrada nos correlatos comportamentais das emoções autoconscientes mostrar

que há diferenças na frequência com que as crianças maltratadas e não maltratadas expressam vergonha e orgulho (Alessandri & Lewis, 1996), bem como empatia (Main & George, 1985). A integração simultânea dos indicadores verbais e posturais no sistema de codificação poderia contribuir, assim, para aferir, de forma simultaneamente mais fina e holística, as experiências emocionais associadas às emoções autoconscientes e, porventura, ampliar o seu poder discriminativo, no que respeita à diferenciação de populações clínicas e normativas. Além disso, as emoções autoconscientes poderiam ser operacionalizadas através da construção de variáveis contínuas, e não dicotômicas, em que os pontos mais reduzidos da escala correspondessem à verbalização sem expressão, ou à expressão sem verbalização, e os pontos mais elevados à verbalização acompanhada da expressão da emoção.

Quanto à tipologia de resoluções definida para as cinco histórias, esta tipologia parece ser adequada para diferenciar populações clínicas e normativas, uma vez que os resultados mostram que as crianças maltratadas mobilizam, menos frequentemente, os seus recursos emocionais e sociais para minorar a tensão das personagens do que as não maltratadas.

Quanto às categorias afeto positivo expresso pela criança, afeto negativo expresso pela criança, afeto positivo expresso pelas personagens e afeto negativo expresso pelas personagens, extraídas do Sistema para Codificar as Emoções na Attachment Story Completion Task, estas categorias não se revelaram adequadas para discriminar populações de risco e normativas. Com efeito, as diferenças encontradas entre os grupos na expressividade emocional da criança e na expressividade por ela imputada às personagens são explicadas pela competência cognitiva, e não pela natureza das suas experiências familiares. Neste sentido, afigura-se pertinente observar a expressividade emocional da criança, numa situação experimental, em que sejam induzidas emoções de valência positiva e negativa, ou mesmo através da observação da interação com os pares, no contexto escolar. A observação da reatividade emocional nas situações descritas possibilitará o confronto da expressividade emocional da criança em contexto natural e durante a construção das suas narrativas. Permitirá, também, perceber se a expressividade emocional da criança em situações reais interage com o mau-trato na explicação da expressividade emocional da criança, durante a construção da narrativa, ou se medeia a relação do mau-trato com a expressividade emocional, nas situações ficcionais elicitadas pelas narrativas.

Além disso, as categorias em questão não permitem analisar a adequação da emoção atribuída às personagens face aos eventos da narrativa e a categoria conhecimento emocional permite apenas verificar se a criança nomeia e justifica adequadamente o estado emocional da criança protagonista, após o confronto com o conflito. Por este motivo, é importante introduzir uma categoria de análise adicional, com vista a aferir se a criança é ou não capaz de associar corretamente as emoções das personagens aos eventos, narrativa.

## 7. Limitações metodológicas e sugestões para investigações futuras

Relativamente às limitações metodológicas deste projeto, destaca-se o reduzido número de sujeitos em cada grupo, que se assume como constrangimento à comparação das crianças maltratadas em função do tipo de mau-trato de que foram vítimas e resulta num baixo poder estatístico. Em estudos posteriores, será importante alargar o número de participantes em cada grupo e procurar controlar-se, através da análise do processo das crianças ou da informação fornecida pelos técnicos dos CAT e LIJ, a natureza do mau-trato que cada criança sofreu, com vista a homogeneizar o número de crianças vítimas de cada tipo de abuso, a viabilizar a análise das especificidades destes grupos e do impacto diferencial de cada tipo de mau-trato na expressividade emocional.

Outra das limitações deste estudo prende-se com o facto, atrás referido, de não ter sido recolhida informação sobre as características da parentalidade no grupo de crianças não maltratadas, pelo que, em futuros estudos, será crucial controlar as variáveis associadas às características das interações destas crianças com os pais na análise comparativa dos dois grupos.

Não foi, também, recolhida informação sobre as práticas institucionais, pelo que, em estudos posteriores, se afigura de suma importância recolher esta informação, sobretudo no que respeita à qualidade das interações entre cuidadores e crianças, de forma a perceber se as vivências neste contexto contribuem para minorar ou ampliar o efeito do mau-trato na competência emocional.

A par das limitações referidas, importa enfatizar que o sistema de codificação incidiu apenas sobre o conteúdo verbal da narrativa, não permitindo avaliar os correlatos comportamentais destas emoções, nem confrontar a emoção narrada com a emoção expressa. Em investigações futuras, será relevante utilizar um sistema de codificação adicional, que funcione como complemento ao aqui utilizado e incida sobre os indicadores comportamentais adstritos à experiência emocional de vergonha, culpa, orgulho e empatia. Desta forma, será possível identificar e explorar o significado das coerências e incoerências entre o conteúdo da narrativa e o comportamento expressivo.

Em investigações futuras, poderá, também, ser importante recolher indicadores adicionais sobre o comportamento expressivo e a responsividade das mães na interação com as crianças, com vista a controlar estas variáveis na análise comparativa das narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas. O controlo destes indicadores é relevante, na medida em que, não obstante a adversidade das suas experiências familiares, o efeito destas experiências no desenvolvimento e aprendizagem emocional destas crianças varia em função da natureza da interação com os pais, podendo algumas destas interações introduzir *nuances* na forma como

as crianças representam as figuras parentais. De modo análogo, afigura-se relevante analisar a qualidade das interações estabelecidas pelas crianças maltratadas na instituição, dado que a construção de uma rede relacional securizante neste contexto se oferece, em alguma medida, como experiência desconfirmatória dos modelos representacionais internalizados na interação com os pais.

Não obstante as limitações referidas, este projeto de investigação permitiu aprofundar a compreensão sobre as especificidades da competência emocional das crianças maltratadas. As conclusões deste projeto de investigação enfatizam o impacto adverso do mau-trato no conhecimento das emoções autoconscientes, em particular no orgulho, isto é, na ressonância emocional da criança à percepção de competência para gerir a adversidade. Sublinham, também, o efeito negativo do mau-trato nas competências de resolução de conflitos emocionais, isto é, na capacidade da criança mobilizar os seus recursos emocionais, cognitivos e sociais para lidar com problemas a que estão associadas emoções conflituantes.

Este projeto contribuiu, também, para suprir a lacuna da investigação, no que respeita à análise da experiência fenomenológicas das emoções autoconscientes, até então preponderantemente avaliadas com base na observação do comportamento expressivo da criança, em situações experimentais, ou com base em listas de palavras e cenários criados para elicitarem estas emoções. Este projeto enfatiza, também, as potencialidades das narrativas enquanto veículo de acesso à experiência emocional da criança. Mostra que os inícios de histórias potenciam a construção de um clima relacional caloroso e securizante que favorece o exercício de construção narrativo e de projeção da experiência emocionalmente significativas. Os inícios de histórias revelaram, pois, funcionar como um importante mediador e catalisador, porque, através do confronto com uma narrativa ficcional, favorecem a projeção das suas experiências, protegendo-a do potencial cariz ansiogénico e aversivo de que estas se revestem.

Os resultados deste projeto sublinham, também, a necessidade de intervir, numa fase precoce da trajetória desenvolvimental, na promoção da competência emocional das crianças institucionalizadas, por forma a munir-las de recursos que lhes permitam integrar as experiências familiares adversas, gerir a emocionalidade a elas associadas e, deste modo, prevenir a emergência de psicopatologia. Afigura-se, pois, de suma importância implementar, numa fase precoce da trajetória desenvolvimental, intervenções que se movam na dialética entre a dimensão emocional e cognitiva, de forma a que a estimulação proporcionada a estas crianças não se cinja à esfera emocional, mas seja alargada à esfera cognitiva, na sua dimensão verbal e não-verbal. Neste âmbito, afigura-se crucial promover o alargamento do léxico, a compreensão verbal, a competência de construção e elaboração das ideias no discurso oral e escrito, a par do

raciocínio lógico e da capacidade de inferir relações causais entre estímulos verbais e não-verbais.



## REFERÊNCIAS



- Aber, J. L., & Cicchetti, D. (1984). The socio-emotional development of maltreated children: An empirical and theoretical analysis. In H. Fitzgerald, B. Lester, & M. Yogman (Eds.), *Theory and research in behavioral pediatrics*, Vol. 2, (pp. 147-205). New York: Plenum Press.
- Achenbach, T. (1991). *Manual for the teacher's report form and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4 - 18 and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, W., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Aksan, N., & Goldsmith, H. (2003). Temperament and guilt representations in children's narratives. In R. Emde, D. Wolf, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives* (pp.129-146). Oxford: University Press.
- Alessandri, S. (1992). Mother-child interaction correlates of maltreated and nonmaltreated children's play behavior. *Development and Psychopathology*, 4, 257-270.
- Alessandri, S., & Lewis, M. (1993). Parental evaluation and its relation to shame and pride in young children. *Sex Roles*, 29, 335-343
- Alessandri, S., & Lewis, M. (1996). Differences in pride and shame in maltreated and nonmaltreated preschoolers. *Child Development*, 67, 1857-1869.
- Alink, L., Cicchetti, D., Kim, J., & Rogosch, F. (2009). Mediating and moderating processes in the relation between maltreatment and psychopathology: Mother-child relationship quality and emotion regulation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 831-843. doi: 10.1007/s10802-009-9314-4
- Andrews, B., & Hunter, E. (1997). Shame, early abuse, and course of depression in a clinical sample: preliminary study. *Cognition and Emotion*, 11(4), 373-381.
- Andrews, B., Brewin, C., Rose, S., & Kirk, M. (2000). Predicting PTSD symptoms in victims of violent crime: the role of shame, anger, and childhood abuse. *Journal of Abnormal Psychology*, 109, 69-73. doi: 10.1037/0021-843X.109.1.69
- Anglin, J. P. (2002). *Pain, normality and the struggle for congruence: Reinterpreting residential care for children and youth*. Binghamton, NY: The Haworth Press.
- Anthonsamy, A., & Zimmer-Gembeck, M. (2007). Peer status and behaviors of maltreated children and their classmates in the early years of school. *Child Abuse and Neglect*, 31, 971-991. doi:10.1016/j.chiabu.2007.04.004

- Apavaloaie, L., Page, T., & Marks, L. (2014). Romanian children's representations of negative and self-conscious emotions in a narrative story stem technique. *Europe's Journal of Psychology, 10*(2), 318–335. doi:10.5964/ejop.v10i2.704
- Appelman, E., & Wolf, D. (2003). Emotional apprenticeships: The development of affect regulation during the preschool years. In R. Emde, D. Wolf, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives* (pp.182-200). Oxford: University Press.
- Aragona, J., & Eyberg, S. (1981). Neglected children: Mother's report of child behavior problems and observed verbal behavior. *Child Development, 52*, 596-602.
- Auyeung, B., Wheelwright, S., Allison, C., Atkinson, M., Samarawickrema, N., & Baron-Cohen, S. (2009). The children's empathy quotient and systemizing quotient: Sex differences in typical development and in autism spectrum conditions. *Journal of Autism Development Disorder, 39*, 1509-1521. doi 10.1007/s10803-009-0772-x.
- Asarnow, J., & Carlson, G. (1985). Depression self-rating scale: Utility with child psychiatric inpatients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*, 491-499.
- Ayoub, C., O'Connor, E., Rappolt-Schlichtmann, G., Fischer, K., Rogosh, F., Toth, S., & Cicchetti, D. (2006). Cognitive and emotional differences in young maltreated children: A translational application of dynamic skill theory. *Development and Psychopathology 18*, 679–706. doi: 10.1017/S0954579406060342
- Ayoub, C., Raya, P., & Fischer, K. (1993). *Social interactions in young maltreated toddlers: The development of self in relationships*. Paper presented at the meetings of the Society for Research in Child Development, New Orleans.
- Azar, S. (2002). Parenting and child maltreatment. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 4: Social conditions and applied parenting* (pp. 361-388). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Baerger, D., & McAdmans, D. (1999). Life story coherence and its relation to psychological well-being. *Narrative Inquiry, 9*, 69-96.
- Barblett, L., & Maloney, C., (2010), Complexities of assessing social and emotional competence and wellbeing in young children. *Australasian Journal of Early Childhood, 35*, 13-18.
- Barnett, D., Manly, J., & Cicchetti, D. (1993). Defining child maltreatment: the interface between policy and research. In D., Cicchetti & S.Toth (Eds.), *Child abuse, child development, and social policy* (pp. 7–73). Norwood, NJ: Ablex.
- Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R., & Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or

- high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 407–418. doi:10.1023/A:1023035012436.
- Batson, C.D. (1991). *The altruism question*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Batson, C.D., & Coke, J.S. (1981). Empathy: a source of altruistic motivation for helping? In J.P. Rushton & R.M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and Helping Behavior: Social, Personality, and Developmental Perspectives* (pp. 167-87). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baxter, L., Norwood, K., Asbury, B., Jannusch, A., Scharp, K. (2012). Narrative Coherence in Online Stories Told by Members of the Adoption Triad. *Journal of Family Communication*, 12, 265-283. doi: 10.1080/15267431.2012.686944
- Becker, G., & Thomes, N. (1986). Human capital and the rise and fall of families. *Journal of Labor Economics*, 4, S1-S39.
- Becker, G. (1997). *Disrupted lives: How people create meaning in a chaotic world*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Beeghly, M., & Cicchetti, D. (1994). Child maltreatment, attachment, and the self system: Emergence of an internal state lexicon in toddlers at high social risk. *Development and Psychopathology*, 6, 5-30.
- Beer, J., Heerey, E., Keltner, D., Scabini, D., & Knight, R. (2003). The regulatory function of self-conscious emotion: Insights from patients with orbitofrontal damage. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 594 – 604. doi: 10.1037/0022-3514.85.4.594
- Beery, K. (1989). *The VMI: Developmental test of visual-motor integration*. Cleveland: Modern Curriculum Press.
- Belsky, J., & Domitrovich, C. (1997). Temperament and parenting antecedents of individual difference in three-year-old boys' pride and shame reactions. *Child Development*, 68, 456-466.
- Bennett, D., Sullivan, M., & Lewis, M. (2005). Young Children's Adjustment as a Function of Maltreatment, Shame, and Anger. *Child Maltreatment*, 10, 311-323. doi: 10.1177/1077559505278619
- Bennett, D., Bendersky, M., & Lewis, M. (2005). Antecedents of emotion knowledge: Predictors of individual differences in young children. *Cognition and Emotion*, 19(3): 375–396. doi: 10.1080/02699930441000201
- Bennett, D., Sullivan, M., & Lewis, M. (2005). Young Children's Adjustment as a Function of Maltreatment, Shame, and Anger. *Child Maltreatment*, 10, 311-323. doi: 10.1177/1077559505278619

- Bettman, J. & Lundahl, B. (2007). Tell me a story: A review of narrative assessments for preschoolers. *Child Adolescence and Social Work, 24*, 455-475. doi: 10.1007/s10560-007-0095-8
- Birch, S. H., Ladd, G. W., & Blecher-Sass, H. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment: Good-byes can build trust. *Journal of School Psychology, 35*, 61-79.
- Blair, R., & Coles, M. (2000). Expression recognition and behavioural problems in early adolescence. *Cognitive Development, 15*, 421-434. doi: 10.1016/S0885-2014(01)00039-9
- Block, J., & Block, J. (1980). *The California Child Q-Set*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Bolger, K. E., Patterson, C. J., & Kupersmidt, J. B. (1998). Peer relationships and self-esteem among children who have been maltreated. *Child Development, 69*, 1171 – 1197.
- Bonanno, G. (2001). Emotion self-regulation. In T. J. Mayne & G. A. Bonanno (Eds.), *Emotions: Current issues and future directions* (pp.251-285). New York: Guilford Press.
- Bonanno, G. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist, 59*, 20-28. doi: 10.1037/0003-066X.59.1.20
- Bonanno, G. (2005). Resilience in the face of potential trauma. *Current Directions in Psychological Science, 14*, 135-138. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00347.x
- Bonanno, G., & Keltner, D. (1997). Facial expressions of emotion and the course of conjugal bereavement. *Journal of Abnormal Psychology, 106*, 126-137.
- Bonanno, G., Galea, S., Bucciarelli, A., & Vlahov D. (2007). What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources, and life stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 75*, 671-682. doi: 10.1037/0022-006X.75.5.671
- Bonanno G, Keltner, D, & Noll, J. (2002). When the face reveals what words do not: facial expressions of emotions, smiling, and the willingness to disclose childhood sexual abuse. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 94-110. doi: 10.1037/0022-3514.83.1.94
- Bosacki, S., & Astington, J. W. (1999). Theory of mind in preadolescence: Relations between social understanding and social competence. *Social Development, 8*, 237-255. doi:10.1111/1467-9507.00093.

- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child Development*, *57*, 529–548.
- Bretherton, I., Oppenheim, D., Buchsbaum, H., Emde, R., & MacArthur Transition Network Narrative Group (1990). *MacArthur Story Stem Battery*. Manual não publicado.
- Bretherton, I., Prentiss, C., & Ridgeway, D. (1990a). Family relationships as represented in a story-completion task at thirty-seven and fifty-four months of age. In I. Bretherton & M. Watson (Eds.), *Children's perspectives on the family* (pp.85-106). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bretherton, I., Ridgeway, D. & Cassidy, J. (1990b). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. Greenberg, D. Cicchetti & M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention* (pp. 273-308). Chicago: University of Chicago Press.
- Bretherton, I., & Oppenheim, D. (2003). The MacArthur Story Stem Battery: Development, directions for administration, reliability, validity and reflections about meaning. In R. N. Emde, D. P. Wolf, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives*. (pp. 55-80). New York: Oxford University Press.
- Brown, J., & Marshall, M. (2001). Self-esteem and emotion: Some thoughts about feelings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *27*, 575–584. doi: 10.1177/0146167201275006
- Buchsbaum, H. K., & Emde, R. N. (1990). Play narratives in thirty-six-month-old children: Early moral development and family relationships. *The Psychoanalytic Study of the Child*, *40*, 129–155.
- Buchsbaum, H. K., Toth, S. L., Clyman, R. B., Cicchetti, D., & Emde, R. N. (1993). The use of a narrative story stem technique with maltreated children: Implications for theory and practice. *Development and Psychopathology*, *4*, 603–625.
- Burack, J. A., Flanagan, T., et al. (2006). Social perspective-taking skills in maltreated children and adolescents. *Developmental Psychology*, *42*(2), 207-17. doi: 10.1037/0012-1649.42.2.207
- Camras L, Grow, J., Erickson, M. F., Egeland, B., & Pianta, R. (1989). Effects of maltreatment on the development of young children. In D. Cicchetti, & V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 647–684). New York: Cambridge University Press.

- Camras, L.A., Grow, G., & Ribordy, S. (1983). Recognition of emotional expressions by abused children. *Journal of Clinical Child Psychology, 12*, 325-328.
- Camras, L. A., Ribordy, S., Hill, J., Martino, Saebs, V., Spaccarelli, S., & Stefani, R. (1990). Maternal facial behavior and the recognition and production of emotional expression by maltreated and nonmaltreated children. *Developmental Psychology, 24*, 776-781.
- Camras, L., Sachs-Alter, E., & Ribordy, S. (1986). Emotion understanding in maltreated children: Recognition of facial expressions and integration with other emotional cues. In M. Lewis & M. Sullivan (Eds.), *Emotional development in atypical children* (pp. 203-225). Mahwah: Erlbaum.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randball, B. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *Journal of Early Adolescence, 23*, 107-134. doi: 10.1177/0272431602239132
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development, 59*, 121-134.
- Chaffin, M., Kelleher, K., & Hollenberg, J. (1996). Onset of physical abuse and neglect: Psychiatric, substance abuse, and social risk factors from prospective community data. *Child Abuse and Neglect, 20*, 191-203.
- Chapman, H., Kim, D., Susskind, J., & Anderson, A. (2009). In bad taste: Evidence for the oral origins of moral disgust. *Science, 323*, 1222-1226. doi: 10.1126/science.1165565
- Chapman, M., Zahn-Waxler, C., Cooperman, G., & Ianotti, R. (1987). Empathy and responsibility in the motivation of children's helping. *Developmental Psychology, 23*, 140-145.
- Chaplin, T. M. & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 139*, 735-765. doi: 10.1037/a0030737
- Cicchetti, D., & Curtis, W. J. (2005). An event-related potential (ERP) study of processing of affective facial expressions in young children who have experienced maltreatment during the first year of life. *Development and Psychopathology, 17*, 641-677. doi: 10.1017/S0954579405050315
- Cicchetti D., & Lynch, M. (1996). Toward an ecological/transactional model of community violence and child maltreatment: Consequences for children's development. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes, 56*, 96-118.

- Cicchetti, D., & Manly, J. (2001). Editorial: Operationalizing child maltreatment: Developmental processes and outcomes. *Development and Psychopathology, 13*, 755–757. doi: 10.1017/S2045796012000418
- Cicchetti, D, Rogosch, F., Maughan, A., Toth, S., & Bruce, J (2003). False belief understanding in maltreated children. *Development and Psychopathology, 15*, 1067–1091. doi: 10.1017/s0954579403000440
- Cole, P.M., Michel, M., & Teti, L. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*, 73-100.
- Cole, P., & Zahn-Waxler, C. (1992). Emotional dysregulation in disruptive behavior disorders. In D. Cicchetti & S. L. Toth (Eds.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology (Vol. 4): Developmental perspectives on depression* (pp. 173–210). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Connell-Carrick, K, & Scannapieco M. (2006). Ecological correlates of neglect in infants and toddlers. *Journal of Interpersonal Violence, 21*, 299–316. doi: 10.1177/0886260505282884
- Cook, D. (1994). *Internalized shame scale: Professional manual*. Menomonie, WI: Channel Press.
- Curtis, W., & Cicchetti, D. (2013). Affective facial expression processing in 15-month-old infants who have experienced maltreatment: an event-related potential study. *Child Maltreatment, 18*, 140-154. doi: 10.1177/1077559513487944
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development, 70*, 853-865.
- Dadds, M., Sanders, M., Morrison, M., & Rebetz, M. (1992). Childhood depression and conduct disorder: II. An analysis of family interaction patterns in the home. *Journal of Abnormal Psychology, 101*, 505-513.
- Darwin, C. (1872). *The expression of emotions in man and animals*. Londres: Murray.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*, 113-26.
- Dearing, R., Stuewig, J, & Tangney, J. (2005). On the importance of distinguishing shame from guilt: relations to problematic alcohol and drug use. *Addictive Behaviors, 30*, 1392–404. doi: 10.1016/j.addbeh.2005.02.002

- Deblinger, E., & Runyon, M. (2005). Understanding and treating feelings of shame in children who have experienced maltreatment. *Child Maltreatment, 10*(4), 364-76. doi: 10.1177/1077559505279306
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- 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, Special Issue Measurement of School Readiness, 17*, 57-89. doi: 10.1207/s15566935eed1701\_4
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behaviour, 11*, 1-48. doi: 10.1037/a0030148
- Denham, S., & Burton, R. (2003). Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers. New York: Kluwer.
- Denham, S., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamada, H., & Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*, 901-916. doi: 10.1111/1469-7610.00139
- Denham, S., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development, 74*, 238-256. doi: 10.1111/1467-8624.00533
- Denham, S. A., & Couchoud, E. (1990). Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal, 20*, 171-192.
- Denham, S. A., Workman, E., Cole, P. M., Weissbrod, C., Kendziora, K. T., & Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression. *Development and Psychopathology, 12*, 23-45. doi: 10.1017/S0954579400001024
- Denham, S. A., Zahn-Waxler, C., Cummings, E. M., & Iannotti, R. J. (1991). Social-competence in young children's peer relationships: Patterns of development and change. *Child Psychiatry and Human Development, 22*, 29-43.
- Denham, S., Zoller, D., & Couchoud, E. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology, 30*, 928-936.
- Dunn, J., & Hughes, C. (1998). Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognition & Emotion, 12*, 171-190.
- Egeland B, Sroufe L, & Erickson, M. (1983). The developmental consequences of different patterns of maltreatment. *Child Abuse & Neglect, 7*, 459-469.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989). *Human ethology*. New York: Aldine de Gruyter.

- Eisenberg, N., Guthrie, I., Murphy, B., Shepard, S., Cumberland, A., & Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child Development, 70*, 1360-1372.
- Eisenberg, N., Miller, P., Shell, R., McNalley, S., & Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology, 27*, 849-857.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic cognition, emotion, and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology, 51*, 665-697. doi: 0084-6570/00/0201
- Eisenberg, N., Spinrad, T., & Sadovsky, A. (2005). Empathy-related responding in children. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp 517-549). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ekman, P. (1989). The argument and evidence about universals in facial expressions of emotion. In H. Wagner & A. Manstead (Eds.), *Handbook of social psychophysiology* (pp. 143-164). Chichester, England: Wiley.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion, 6*, 169-200.
- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist, 48*, 384-392.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed*. New York: Times Books.
- Emde, R. (2003). Early narratives: A window to the child's inner world. In R. Emde, D. Wolf, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives*. Oxford: University Press.
- English, D. & the LONGSCAN Investigators (1997). Modified Maltreatment Classification System (MMCS). Consultado a 18 de novembro, em <http://www.unc.edu/depts/sph/longscan/pages/maltx/mmcs/LONGSCAN%20MMCS%20Coding.pdf>
- Erickson, M., Egeland, B., & Pianta, R. (1989). The effects of maltreatment on the development of young children. In D. Cicchetti & V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 647-684). Cambridge: University Press.
- Fanoos, A. (2013). Examining the emotional intelligence level of students of Kohat University of Science and Technology in relation to parents' level of education. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 2*, 253-260. doi: 10.6007/IJARPED/v2-i3/212
- Ferreira, B., Maia, J., Veríssimo, M., & Santos, A. J. (2009). *Sistema de Classificação da Expressão Emocional durante a prova ASCT, Manual*. Manuscrito não publicado.

- Ferguson, T. (2005). Mapping shame and its functions in relationships. *Child Maltreatment, 10*, 377-386. doi: 10.1177/1077559505281430
- Feiring, C., Taska, L., & Lewis, M. (1998). The role of shame and attribution style in children's and adolescents' adaptation to sexual abuse. *Child Maltreatment, 3*, 129-142.
- Feiring, C., Taska, L., & Lewis, M. (1999). Age and gender differences in children's and adolescents' adaptation to sexual abuse. *Child Abuse and Neglect, 23*, 115-128.
- Feiring C, Taska L, & Lewis, M. (2002). Adjustment following sexual abuse discovery: the role of shame and attributional style. *Developmental Psychology, 38*, 79-92. doi: 10.1037/0012-1649.38.1.79
- Feiring, C., & Taska L. (2005). The persistence of shame following sexual abuse: a longitudinal look at risk and recovery. *Child Maltreatment, 10*, 337-49. doi: 10.1177/1077559505276686
- Ferguson, T., Stegge, H., Miller, E., & Olsen, M. (1999). Guilt, shame, and symptoms in children. *Developmental Psychology, 35*, 347-357.
- Ferreira, B., Maia, J., Pinto, A., Santos, A. J. & Fernandes, C. (February, 2010). Qualidade dos modelos internos de vinculação e a expressividade emocional em crianças de idade pré-escolar. In M. Veríssimo, A.J. Santos (Coordenadores), *A natureza das primeiras relações de vinculação e as suas implicações para o desenvolvimento social da criança*. Simpósio realizado no VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Braga
- Feshbach, N. (1975). Empathy in children: some theoretical and empirical considerations. *Counselling Psychologist, 5*, 25-30.
- Field, T. M., & Walden, T. A. (1982). Production and discrimination of facial expressions by preschool children. *Child Development, 53*, 1299-1311.
- Fiese, B., & Sameroff, A. (1999). The family narrative consortium: A multidimensional approach to narratives. In B. Fiese, A. Sameroff, H. Grotevant, F. Wambolt, S. Dickstein & D. Fravel (Eds.), *The stories that families tell: Narrative coherence, narrative interaction, and relationship beliefs. Monographs of the Society for Research in Child Development, 64*, 1-36.
- Finch, A., & Eastman, E. (1983). Multimethod approach to measuring anger in children. *Journal of Psychology, 115*, 55-60.
- Finch, A., Rogers, T. (1984). Self-report 4 instruments. In T. Ollendick & M. Hersen (Eds.), *Child behavioral assessment principles and procedures* (pp. 106-123). New York: Pergamon Press.

- Fleitlich, B., Loureiro, M. J., Fonseca, A., & Gaspar, F. (2004). Questionário das Capacidades e Dificuldades, versão traduzida e adaptada para a população portuguesa. Retirado de 29 de Janeiro de 2009, em <http://www.sdqinfo.com/d23a.html>.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Studying emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, *48*, 150-170. doi:10.1037/0022-3514.48.1.150
- Folkman S., & Moskowitz, J. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, *55*, 647–654. doi: 10.1037/0003-066X.55.6.647
- Fox, R., Platz, D., & Bentley, K. (1995). Maternal factors related to parenting practices, developmental expectations, and perceptions of child behavior problems. *Journal Genetic Psychology*, *156*, 431-441.
- Fredrickson, B. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, *2*, 300–319.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychology*, *56*, 218-226. doi: 10.1037/0003-066X.56.3.218
- Fredrickson, B., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought–action repertoires. *Cognition and Emotion*, *19*, 313–332. doi: 0.1080/02699930441000238
- Fredrickson, B., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, *13*, 172–175. doi: 10.1111/1467-9280.00431
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gaensbauer, T. (1982). Regulation of emotional expression in infants from two contrasting caretaking environments. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, *21*, 163-171.
- Gaensbauer, T., & Hiatt, S. (1984). Facial communication of emotion in early infancy. In N. A. Fox & R. J. Davidson (Eds.), *The psychopathology of affective development* (pp. 207–230). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gaensbauer, T., Mrazek, D., & Harmon, R. (1981). Behavioral observations of abused and/or neglected infants. In N. Frude (Ed.), *Psychological approaches to the understanding and prevention of child abuse* (pp. 120-135). London: Concord Books.
- Gaensbauer., T., & Sands, K. (1979). Distorted affective communication by abused/neglected infants and their potential impact on caretakers. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, *18*, 236-250.
- Garner, P. (1995). Toddlers' emotion regulation behaviors: The roles of social context and family expressiveness. *Journal of Genetic Psychology*, *156*, 417–430.

- Garner, P. W., Jones, D. C., & Miner, J. L. (1994). Social competence among low-income preschoolers: Emotion socialization practices and social cognitive competence. *Child Development, 65*, 622-637.
- Garner, P., & Waajid, B. (2012). Emotion knowledge and self-regulation as predictors of preschoolers' cognitive ability, classroom behavior, and social competence. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*, 315-319. doi: 10.1177/0734282912449441
- Gaudin, J., Polansky, N., Kilpatrick, A., & Shilton, P. (1996). Family functioning in neglectful families. *Child Abuse & Neglect, 20*, 363-377.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gonçalves, O. (2000). *Viver narrativamente: A psicoterapia como adjectivação da experiência*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gonçalves, M. (2003). *Psicoterapia, uma arte retórica: Contributos das terapias narrativas*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gonçalves, M., & Henriques, M. (2000). *Terapia narrativa da ansiedade*. Coimbra: Quarteto.
- Gottman, J. M., Guralnick, M., Wilson, B., Swanson, C., & Murray, J. (1997). What should be the focus of emotion regulation in children? A nonlinear mathematical model of children's peer interaction in groups. *Development and Psychopathology, 9*, 421-452.
- Granot, D., & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development, 25*(6), 530-541. doi: 10.1080/01650250042000366
- Greig, A., & Howe, D. (2001) Social understanding, attachment security of preschool children and maternal mental health. *British Journal of Developmental Psychology, 19*, 381-393. doi: 10.1348/026151001166164
- Grietens, H. (2002). Evaluating the effects of residential treatment for juvenile offenders: A review of meta-analytic studies. *International Journal of Child and family Welfare, 5*, 129-140.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Gasser, L., & Malti, T. (2010). Moral emotions and moral judgments in children's narratives: comparing real-life and hypothetical transgressions. *New Directions for Child and Adolescent Development, 129*, 11-31. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gnepp, J. (1989). Children's use of personal information to understand other people's feelings. In C. Saarni, & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion*. New York: Cambridge University Press.

- Greig, A., & Howe, D. (2001). Social understanding, attachment security of preschool children and maternal mental health. *British Journal of Developmental Psychology*, *19*, 381–393.
- Green, J., Stanley, C., Smith, V., & Goldwyn, R. (2000). A new method of evaluating attachment representations in young school-age children: The Manchester Child Attachment Story Task. *Attachment and Human Development*, *2*, 48-70. doi: 10.1080/146167300361318
- Haskett, M. (1990). Social problems-solving skills of young physically abused children. *Child Psychiatry and Human Development*, *21*, 109-118.
- Halberstadt, A., Denham, S., & Dunsmore, J. (2001). Affective social competence. *Social Development*, *10*, 79-119. doi:10.1111/1467-9507.00152
- Halberstadt, A., Crisp, V. W., & Eaton, K. L. (1999). Family expressiveness: A retrospective and new directions for research. In P. Philippot, R. S. Feldman, & E. Coats (Eds.), *The social context of nonverbal behavior* (pp. 109–155). New York: Cambridge University Press.
- Hasson, O. (1997). Towards a general theory of biological signalling. *Journal of Theoretical Biology*, *185*, 139–156.
- Hébert, R. (2002). The future is here: Innovative training foremotion researchers. *APS Observer*, *15*, 1-18.
- Hesse, P., & Cicchetti, D. (1982). Perspectives on and integrative theory of emotional development. In D. Cicchetti & P. Hesse (Eds.), *Emotional development* (pp. 33-48). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hodges, J., & Hillman, S. (2012). *Protocol for Story Stem Assessment Profile*. Unpublished Manuscript.
- Hodges, J., Steele, M., Hillman, S., & Henderson, K. (2003). Mental representations and defenses in severely maltreated children: A story stem battery and rating system for clinical assessment and research applications. In R. N. Emde, D. P. Wolf & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives* (pp. 240-267). New York, NY: Oxford University Press.
- Hoffman, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, *84*, 712–722.
- Hoffman, M. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hoglund, C., & Nicholas, K. (1995). Shame, guilt, and anger in college students exposed to abusive family environments. *Journal of Family Violence, 10*, 141–57.
- Holmberg, H., Robinson, J., Corbitt-Price, J., & Wiener, P. (2007). Using narratives to assess competencies and risks in young children: Experiences with high risk and normal populations. *Infant Mental Health Journal, 28*, 647–666. doi: 10.1002/imhj.20158
- Holmgren, R., Eisenberg, N., & Fabes, R. (1998). The relations of children's situational empathy-related emotions to dispositional prosocial behavior. *International Journal of Behavioral Development, 22*, 169-193.
- Howe, T., & Parke, R. (2001). Friendship quality and sociometric status: Between-group differences and links to loneliness in severely abused and nonabused children. *Child Abuse and Neglect, 25*, 585 – 606. doi:10.1016/S0145-2134(01)00230-7
- Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Development Psychology, 34*, 1026-1037.
- Isen A., Daubman, K., & Nowicki, G. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 1122–1131.
- Izard, C. (1971). *The face of emotion*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Izard, C. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum Press.
- Izard, C. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion, 1*, 249-257. doi: 10.1037/1528-3542.1.3.249
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science, 12*, 18–23. doi: 10.1111/1467-9280.00304
- Kaplan, R., & Saccuzzo, D. (1989). *Psychological testing: Principles, applications, and issues* (2nd. ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole Publishing.
- Kaufman, J. (1991). Depressive disorders in maltreated children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 30*, 257–265.
- Kavanaugh, K., Youngblade, L, Reid, J., & Fagot, B. (1988). Interactions between children and abusive versus control parents. *Journal of Clinical Child Psychology, 17*, 137–142.
- Keltner, D., & Bonanno, G. A. (1997). A study of laughter and dissociation: The distinct correlates of laughter and smiling during bereavement. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 687-702.
- Kazdin, A., Colbus, D., & Rodgers, A. (1986). Assessment of depression and diagnosis of depressive disorder among psychiatrically disturbed children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 14*, 499-515.

- Keltner, D., Ellsworth, P. C., & Edwards, K. (1993). Beyond simple pessimism: Effects of sadness and anger on social perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, *64*, 740–752.
- Keltner, D., Moffitt, T. E., & Stouthamer-Loeber, M. (1995). Facial expression of emotion and psychopathology in adolescent boys. *Journal of Abnormal Psychology*, *104*, 644-652.
- Killen & J. Smetana (Eds.). *Handbook of moral development* (pp. 517-549). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2001). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiat*, *51*, 706–716. doi: 10.1111/j.1469-7610.2009.02202.x
- Kinard, E. (2004). Methodological issues in assessing the effects of maltreatment characteristics on behavioral adjustment in maltreated children. *Journal of Family Violence*, *19*(5), 303-318. doi: 10.1023/B:JOFV.0000042080.98027.ae
- Klagsbrun, M., & Bowlby, J. (1976). Responses to separation from parents: A clinical test for young children. *British Journal for Projective Psychology and Personality Study*, *21*, 7-27.
- Knorth, E., Harder, A., Zandberg, T., & Kendrick, A. (2008). Under one roof: A review and selective meta-analysis on the outcomes of residential child and youth care. *Children and Youth Services Review*, *30*, 123–140. doi: 10.1016/j.childyouth.2007.09.001
- Knutson, J., DeGarmo, D., & Reid, J. (2004). Social disadvantage and neglectful parenting as precursors to the development of antisocial and aggressive child behavior: Testing a theoretical model. *Aggressive Behavior*, *30*, 187-205. doi: 10.1002/ab.20016
- Koizumi, M., & Takagishi, H. (2014). The Relationship between child maltreatment and emotion recognition. *Plos One*, *9*, 1-4. doi: 10.1371/journal.pone.0086093
- Kopp, C. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, *25*, 343–354.
- Krueger, R., Schmutte, P., Caspi, A. Moffitt, T., Campbell, K., & Silva, P. (1994). Personality traits are linked to crime among men and women: Evidence from a birth cohort. *Journal of Abnormal Psychology*, *103*, 328-338.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, *70*, 1373-1400.
- Laible, D., & Thompson, R. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology*, *34*(5), 1038-1045.

- Laible, D., Torquati, J., Carlo, G., & Ontai, L. (2004). Children's perceptions of family relationships as assessed in a doll story completion task: Links to parenting, social competence, and externalizing behavior. *Social Development, 13*, 551-569.
- Laing, R. (1960). *The divided self*. Chicago: Quadrangle Books.
- Lake, N., Lane, S., & Harris, P. (1995). The expectation of guilt and resistance to temptation. *Early Development and Parenting, 4*, 63-73.
- Landis, J., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*, 159-174.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Lerner, J. S., Goldberg, J. H., & Tetlock, P. E. (1998). Sober second thoughts: The effects of accountability, anger, and authoritarianism on attributions of responsibility. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24*, 563-574.
- Levenson, R. (1988). Emotion and the autonomic nervous system: A prospectus for research on autonomic specificity. In H. L. Wagner (Eds.), *Social psychophysiology and emotion: Theory and clinical applications* (pp. 17-42). Cichester: Wiley.
- Lewis, H. (1971). *Shame and guilt in neurosis*. New York, NY: International Universities Press.
- Lewis, M. (1992). The self in self-conscious emotions. In D. Stipek, S. Recchia, & S. McClintic, *Self-evaluation in young children* (pp.118-142). *Monographs of the Society for Research in Child Development, 57* (1, Serial No. 226).
- Lewis, M. (2000a). The emergence of human emotions. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions, 2nd edition* (pp. 265-280). New York: Guilford Press.
- Lewis M. (2000b). Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 623-636). New York: Guilford.
- Lewis, M. (2003). The emergence of consciousness and its role in human development. In J. LeDoux, J. Debiec, & H. Moss (Eds.), *The Self: From soul to brain* (Vol. 1001, 1-29). New York: Annals of the New York Academy of Sciences.
- Lewis, M. (2007). Self-conscious emotions emotional development. In J. L. Tracy, R. W. Robins, & J. P. Tangney (Eds.), *The self-conscious emotions: Theory and research* (pp.134-149). New York: Guilford Press.
- Lewis, M. (2008). The emergence of human emotions. In M. Lewis, M. Jones, & L. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 304-319). New York: The Guilford Press.
- Lewis, M., Alessandri, S., & Sullivan, M.W. (1992). Differences in shame and pride as a function of children's gender and task difficulty. *Child Development, 63*, 630-638.

- Lewis, M., & Saarni, C. (Eds.). (1993). *Lying and deception in everyday life*. New York: Guilford Press.
- Lewis, M., Sullivan, M.W., Stanger, C., & Weiss, M. (1989). Self-development and self-conscious emotions. *Child Development*, *60*, 146-156.
- Luby, J., Belden, A., Sullivan, J., Hayen, R., McCadney, A., & Spitznagel, E. (2009). Shame and guilt in preschool depression: Evidence for elevations in self-conscious emotions in depression as early as age 3. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, *50*, 1156-1166. doi:10.1111/j.14697610.2009.02077.x
- Lyons-Ruth, K., Connell, D., Zoll, D., & Stahl, J. (1987). Infants at social risk: Relationships among infant maltreatment, maternal behavior, and infant attachment behavior. *Developmental Psychology*, *23*, 223-232.
- Mabe, P., Treiber, F., & Riley, W. (1992). The relationship of anger to child psychopathology. *Child Psychiatry and Human Development*, *22*, 151-164.
- Macfie, J., Toth, S.L., Rogosch, F.A., Robinson, J., Emde, R.N., & Cicchetti, D. (1999). Effect of maltreatment on preschoolers' narrative representations of responses to relieve distress and of role reversal. *Developmental Psychology*, *35*, 460-465.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, *3*, 463-478.
- Main, M., & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology*, *24*, 415-426.
- Main, M., & George, C. (1985). Responses of abused and disadvantaged toddlers to distress inagemates. *Developmental Psychology*, *21*, 407-412.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *50* (1-2, Serial No. 209), 66-104.
- Manly, J., Kim, J., Rogosch, F., & Cicchetti, D. (2001). Dimensions of child maltreatment and children's adjustment: Contributions of developmental timing and subtype. *Development and Psychopathology*, *13*, 759-782.
- Marôco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics*. Pêro Pinheiro: Report Number.
- Mascolo, M. F., & Fischer, K. W. (1995). Developmental transformations in appraisals for pride, guilt and shame. In K. Fischer & J. Tangney (Eds.), *Self-conscious emotions: Shame, guilt, embarrassment and pride* (pp. 64-113). New York: Guilford.

- Maughan, A., & Cicchetti, D. (2002). Impact of child maltreatment and interadult violence on children's emotion regulation abilities and socioemotional adjustment. *Child Development, 73*, 1525–1542. doi: 0009-3920/2002/7305-0014
- Mayer, S. (1997). *What money can't buy: Family income and children's life chances*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). *Emotional Intelligence, Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185–211.
- Mental Health Taskforce (2004). *Assessment of social and emotional development in infants and toddlers*. Indiana Association of Infant and Toddler Mental Health.
- Michalson, L., & Lewis, M. (1985). What do children know about emotions and when do they know it? In M. Lewis & C. Saarni (Eds.), *The socialization of emotions* (pp. 117–140). New York: Plenum.
- Miller, A. L., Fine, S. E., Gouley, K. K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition & Emotion, 20*(8), 1170-1192. doi: 1080/02699930500405691
- Miller, A., & Olson, S. (2000). Emotional expressiveness during peer conflicts: A predictor of social maladjustment among high-risk preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*, 339–352. doi: 10.1023/A:1005117009370
- Mills, R. (2003). Possible antecedents and developmental implications of shame in young girls. *Infant Child Development, 12*, 329–349. doi: 10.1002/icd.308
- Mol Lous, A., de Wit, C., De Bruya, E., & Riksen-Walraven, J. (2002). Depression markers in young children's play: A comparison between depressed and nondepressed 3-to-6 year-old in various play situations. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*, 1029-1038. doi: 10.1111/1469-7610.00230
- Moskowitz J. T., Folkman S., & Acree M. (2003). Do positive psychological states shed light on recovery from bereavement? Findings from a 3-year longitudinal study. *Death Studies, 27*, 471-500. doi: 10.1080/07481180302885
- Mostow, A. J., Izard, C. E., Fine, S., & Trentacosta, C. J. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development, 73*, 1775-1787. doi: 10.1111/1467-8624.00505
- Müller, E., Perren, S., & Wustmann Seiler, C. (2014). Coherence and content of conflict-based narratives: Associations to family risk and maladjustment. *Journal of Family Psychology, 28*, 707-717. doi: 10.1037/a0037845

- Mueller, E., & Tingley, E. (1990). The bears picnic: Children's representations of themselves and their families. In I. Bretherton & M. Watson (Eds.), *Children's perspectives on the family. New Directions for Child Development, Vol. 48* (pp.47-66). San Francisco Jossey-Bass.
- Murray, C., & Waller, G. (2002). Reported sexual abuse and bulimic psychopathology among nonclinical women: the mediating role of shame. *International Journal of Eating Disorders, 32*, 186-91. doi: 10.1002/eat.10062
- Murray, L., Woolgar, M., Briers, S., & Hipwell, A. (1999). Children's social representations in doll's house play and theory of mind tasks and their relation to family adversity and child disturbance. *Social Development, 8*, 179-200.
- Negrão II, C., Bonanno, G. , Noll, J., Putnam, F., & Trickett, P. (2005). Shame, humiliation, and childhood sexual abuse: distinct contributions and emotional coherence. *Child Maltreatment, 10*, 350-363. doi: 10.1177/1077559505279366
- Negriff, S., Fung, M. T., & Trickett, P. K. (2008). Self-rated pubertal development, depressive symptoms and delinquency: Measurement issues and moderation by gender and maltreatment. *Journal of Youth and Adolescence, 37*, 736 – 746. doi: 10.1007/s10964-008-9274-y
- Niedenthal, P., Tangney, J., & Gavanski, I. (1994). If only I weren't" versus "if only I hadn't": distinguishing shame and guilt in counterfactual thinking. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 585-595.
- Olthof, T. (2012). Anticipated feelings of guilt and shame as predictors of early adolescents' antisocial and prosocial interpersonal behavior. *European Journal of Developmental Psychology, 9*(3), 371-388. doi: 10.1080/17405629.2012.680300
- Oppenheim, D. (1997). The attachment doll-play interview for preschoolers. *International Journal of Behavioral Development, 20*(4), 681-697.
- Oppenheim, D. (2006). Child, parent, and parent-child emotion narratives: Implications for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology, 18*, 771-790. doi: 10.1017/S095457940606038X
- Oppenheim, D., Nir, A., Emde, R., & Warren, S. (1997). Emotion regulation in Mother-Child narrative co-Construction: Associations with children's narratives and adaptation. *Developmental Psychology, 33*, 284-294.
- Oppenheim, D., & Waters, H. (1995). Narrative processes and attachment representations: Issues of development and assessment. In E. Waters, B. Vaughn, G. Posada, & K. Kondo- Ikemura (Eds.), *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure*

- base behavior and working model: New growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60, 197-215.
- Page, T. (2001). The social meaning of children's narratives: A review of the attachment-based Narrative Story-Stem Technique. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 18, 171-187. doi:10.1023/A:1011006402275
- Parker, J., & Herrera, C. (1996). Interpersonal processes in friendship: A comparison of abused and nonabused children's experiences. *Developmental Psychology*, 32, 1025 – 1038.
- Paul, R., & Smith, R. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech And Hearing Research*, 36, 0022-4685. Disponível em [http://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1061&context=speech\\_fac](http://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1061&context=speech_fac)
- Pears, K., & Fisher, P. (2005) Emotion understanding and theory of mind among maltreated children in foster care: Evidence of deficits. *Development and Psychopathology*, 17, 47–65. doi: 10.1017/S0954579405050030
- Perepletchikova, F., & Kaufman, J. (2010). Emotional and behavioral sequelae of childhood maltreatment. *Current Opinion in Pediatrics*, 22, 610–615. doi: 10.1097/MOP.0b013e32833e148a
- Pollak, S., Cicchetti, D., Hornung, K., & Reed A. (2000). Recognizing emotion in faces: developmental effects of child abuse and neglect. *Developmental Psychology*, 36, 679-688. doi: 10.1037//0012-1649.36.5.679
- Pollak, S, Cicchetti, D., Klorman, R., & Brumaghim, J. (1997). Cognitive brain event-related potentials and emotion processing in maltreated children. *Child Development*, 68, 773-787.
- Pollak, S. D., & Kistler, D. J. (2002). Early experience is associated with the development of categorical representations for facial expressions of emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 99, 9072–9076.
- Pollak, S. D., Klorman, R., Thatcher, J. E., & Cicchetti, D. (2001). P3b reflects maltreated children's reactions to facial displays of emotion. *Psychophysiology*, 38, 267–274. doi: 10.1111/1469-8986.3820267
- Pollak, S., & Sinha, P. (2002). Effects of early experience on children's recognition of facial displays of emotion. *Developmental Psychology*, 38, 784–791. doi: 10.1037//0012-1649.38.5.784

- Pollak, S., & Tolley-Schell, S. (2003). Selective attention to facial emotion in physically abused children. *Journal of Abnormal Psychology, 112*, 323–338. doi: 10.1037/0021-843X.112.3.323
- Pons, F., & Harris, P. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in childrens' emotion understanding. *Cognition and Emotion, 19*, 1158-1174. doi: 10.1080/02699930500282108
- Priel, B., Myodovnik, E., & Rivlin-Beniaminy, N. (1995). Parental representations among preschoolers and fourth-grade children: integrating object relational and cognitive developmental frameworks. *Journal of Personality Assessment, 65*(2), 372-388.
- Raven, J., Court, J., & Raven, J. (1986). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales: General Overview*. London: H.K. Lewis.
- Raven, J., Raven, J., & Court, J. (1998). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales, Section 1: General Overview*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.
- Rhea, P., Hernandez, R., Taylor, L., & Johnson, K. (1996). Narrative development in late talkers: Early school age. *Journal of Speech and Hearing Research, 39*, 1295-1303. doi: 0022-4685/96/3906-1295
- Roberts, G., & Gruber, C. (2005). *Roberts-2: Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development, 67*, 449-470.
- Robins, R. W., & Beer, J. S. (2001). Positive illusions about the self: Short-term benefits and long-term costs. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 340-352. doi: 10.1037//0022-3514.80.2.340
- Robins, R. W., Gosling, S. D., & Craik, K. H. (1999). An empirical analysis of trends in psychology. *The American Psychologist, 54*, 117–128.
- Robinson, J., Mantz-Simmons, L., Macfie, J., Kelsay, K. & the MacArthur Narrative Working Group (2001). *MacArthur Narrative Coding Manual*. Unpublished manuscript.
- Robinson, J. Mantz-Simmons, L., Macfie, J., Kelsay, Holmberg, & the MacArthur Narrative Working Group (2007). *MacArthur Narrative Coding Manual*. Manuscrito não publicado.
- Robinson, J., Mantz-Simmons, L., Macfie, J., & MacArthur Narrative Working Group (2009). *Narrative Coding Manual: Rochester*. Manuscrito não publicado.

- Rodin, J., Silberstein, L., Striegel-Moore, R. (1984). Women and weight: a normative discontent. In T. Sonderegger (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Vol. 32. (pp. 267–307). Lincoln: Univ. Nebraska Press.
- Rogosch, F., Cicchetti, D., & Aber, J. (2002). The role of child maltreatment in early deviations in cognitive and affective processing abilities and later peer relationship problems. *Development and Psychopathology*, 7, 591–609. doi: 10.1017/S0954579400006738
- Rosnay, M., & Harris, P. L. (2002). Individual differences in children's understanding of emotions: The roles of attachment and language. *Attachment & Human Development*, 4, 39-54.
- Rubin, K., Hymel, S., Mills, R., & Rose-Krasnor, L. (1991). Conceptualizing developmental pathways to and from social isolation in childhood. In D. Cicchetti & S. Toth (Eds.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology: Vol. 4. Developmental perspective on depression* (pp. 91-122). Rochester: University of Rochester Press.
- Russell, R. (1989). Measures of emotions. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research and experience*. New York (pp. 83-111), NY: Academic Press, Inc.
- Salzinger, S., Feldman, R. S., Hammer, M., & Rosario, M. (1993). The effects of physical abuse on children's social relationships. *Child Development*, 64, 169 – 187.
- Salzinger, S., Rosario, M., & Feldman, R. (2007). Physical child abuse and adolescent violent delinquency: The mediating and moderating roles of personal relationships. *Child Maltreatment*, 12, 208-219. doi: 10.1177/1077559507301839
- Saarni, C. (1979). Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology*, 15, 424-429.
- Saarni, C. (1989). Children's understanding of strategic control of emotional expression in social transactions. In C. Saarni & P. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp.181-208). New York: Cambridge University Press.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C., Campos, J., Camras, L., & Witherington, D. (2006). Emotional development: Action, communication, and understanding. In W. Damon & R. Lerner (Series Eds.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 226-299). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Sallquist, J., DiDonato, M., Hanish, L., Martin, C., & Fabes, R. (2012). The importance of mutual positive expressivity in social adjustment: understanding the role of peers and gender. *Emotion*, 12, 304-13. doi: 10.1037/a0025238

- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 504–520). New York: Guilford Press.
- Scharfe, E. (2000). Development of emotional expression, understanding, and regulation in infants and young children. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 244–262). San Francisco: Jossey-Bass.
- Scherrer, J. L. (1994). *A meta-analysis of the effectiveness of residential treatment programs for children and adolescents*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Chicago.
- Schultz, D., Izard, C., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and Psychopathology, 13*, 53–67. doi: 10.1017/S0954579401001043
- Schneider-Rosen, K., & Cicchetti, D. (1984). The relationship between affect and cognition in maltreated infants. Quality of attachment and the development of visual self-recognition. *Child Development, 55*, 648-658.
- Senn, T., Carey, M., Vanable, P., Coury-Doniger, & Urban, M. (2006). Childhood sexual abuse and sexual risk behavior among men and women attending a sexually transmitted disease clinic. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74*, 720–731. doi: 10.1037/0022-006X.74.4.720
- Seidner, L. B., Stipek, D. J., & Feshbach, N. D. (1988). *A developmental analysis* of elementary school-aged children's concepts of pride and embarrassment. *Child Development, 59*, 367-377.
- Shamir, H., Schudlich, T., & Cummings, M. (2001). Marital conflict, parenting styles, and children's representations of family relationships. *Parenting: Science and Practice, 1*, 123-151. doi: 10.1080/15295192.2001.9681214
- Shariff, A., & Tracy, J. (2011). What are emotion expressions for? *Current Directions in Psychological Science, 20*, 395-399. doi: 10.1177/0963721411424739
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Magee, K., & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development, 12*, 73–96. doi: 10.1207/s15566935eed1201\_5
- Shields A, Ryan, R., & Cicchetti, D. (2001). Narrative representations of caregivers and emotion dysregulation as predictors of maltreated children's rejection by peers. *Developmental Psychology, 37*, 321–337. doi: 10.1037/0012-1649.37.3.321

- Shipman, K., Edwards, A., Brown, A., Swisher, L., & Jennings, E. (2005). Managing emotion in a maltreating context: A pilot study examining child neglect. *Child Abuse and Neglect*, *29*, 1015–1029. doi:10.1016/j.chiabu.2005.01.006
- Shipman, K., Zeman, J., Penza, S., & Champion, K. (2000). Emotion management skills in sexually maltreated and nonmaltreated girls: A developmental psychopathology perspective. *Development and Psychopathology*, *12*, 47-62. doi: 10.1017/S0954579400001036
- Schneider-Rosen, K., & Cicchetti, D. (1984). The relationship between affect and cognition in maltreated infants. Quality of attachment and the development of visual self-recognition. *Child Development*, *55*, 648-658.
- Scherer, K. R. (2001). Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking. In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods and research* (pp. 92-120). New York, NY: Oxford University Press.
- Schug, J., Matsumoto, D., Horita, Y., Yamagishi, T., & Bonnet, K. (2010). Emotional expressivity as a signal of cooperation. *Evolution and Human Behavior*, *31*, 1-8.
- Simões, M. (2000). *Investigações no âmbito da Aferição Nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Simões, M. (2002). Utilizações da WISC-III na avaliação neuropsicológica de crianças e adolescentes. *Revista Paidéia*, *12* (23), 113-132.
- Smith, C. A., & Kirby, L. (2000). Consequences require antecedents: Toward a process model of emotion elicitation. In J. P. Forgas (Ed.), *Feeling and Thinking: The role of affect in social cognition* (pp. 83-106). New York, NY: Cambridge University Press
- Smith, C., & Kirby, L. (2009). Putting appraisal in context: Toward a relational model of appraisal and emotion. *Cognition and Emotion*, *23*, 1352-1372.
- Smith, M., & Walden, T. (1998). Developmental trends in emotion understanding among a diverse sample of African American preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *19*, 177–197.
- Smith, R., Webster, J., Parrott, W., Eyre, H. (2002). The role of public exposure in the experience of moral and nonmoral shame and guilt. *The Journal of Personality and Social Psychology*, *83*, 138-159. doi: 10.1037/0022-3514.83.1.138
- Smith M., & Walden T. (1999). Understanding feelings and coping with emotional situations: a comparison of maltreated and nonmaltreated preschoolers. *Social Development*, *8*, 93-116.

- Snow, R., Kyllonen, P., & Marshalek, B. (1984). The topography of ability and learning correlations. In R. Sternberg (Ed.), *Advances in the Psychology of Human Intelligence* 2 (pp. 47-103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spearman, C. (1946). Theory of general factor. *British Journal of Psychology*, 36, 117-131.
- Spearman, C. (1946). Theory of general factor. *British Journal of Psychology*, 36, 117-131.
- Sousa, M., & Cruz, O. (2010). *As narrativas das crianças institucionalizadas: a experiência de maus-tratos e a construção dos modelos representacionais*. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, 1600-1614.
- Sousa, M., & Cruz, O. (no prelo). A relação entre as representações acerca das figuras parentais e as competências sociais em crianças maltratadas e não maltratadas. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*.
- Sroufe, L. A. (1997). Psychopathology as an outcome of development. *Development and Psychopathology*, 9, 251–268.
- Sroufe, L. A., Schork, E., Motti, F., Lawroski, N., & LaFreniere, P. (1984). The role of affect in social competence. In C. E. Izard, J. Kagan & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, & behavior* (pp. 289-319). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Straker, G., & Jacobson, R. (1981). Aggression, emotional maladjustment, and empathy in the abused child. *Developmental Psychology*, 17, 762-765.
- Stuewig, J., & McCloskey, L. (2005). The impact of maltreatment on adolescent shame and guilt: psychological routes to depression and delinquency. *Child Maltreatment*, 10, 324-336. doi: 10.1177/1077559505279308
- Sullivan, M., Bennett, D., Carpenter, K., & Lewis, M. (2008). Emotion knowledge in neglected children. *Child Maltreatment*, 13, 301–306. doi: 10.1177/1077559507313725
- Sullivan, M., Carmody, D., & Lewis, M. (2010). How neglect and punitiveness influence emotion knowledge. *Child Psychiatry and Human Development*, 41, 285-298. doi:10.1077/s10578-009-0168-3
- Tangney, J. (1990). Assessing individual differences in proneness to shame and guilt: development of the Self-Conscious Affect and Attribution Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 102-111.
- Tangney, J. (1991). Moral affect: The good, the bad, and the ugly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 598-607.
- Tangney, J., & Dearing, R. (2002). *Shame and guilt*. New York: Guilford Press.
- Tangney, J., Miller, R., Flicker, L., & Barlow, D. (1996). Are shame, guilt and embarrassment distinct emotions? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1256-1269.

- Tangney, J., Stuewig, J., & Mashek, D. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, *58*, 345-372. doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070145
- Tangney, J. P., Wagner, P., & Gramzow, R. (1989). *The Test of Self-Conscious Affect*. Fairfax, VA: George Mason University.
- Tangney, J., Wagner, P., Hill-Barlow, D., Marschall, D., & Gramzow, R. (1996). Relation of shame and guilt to constructive versus destructive responses to anger across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 797-809.
- Tesser, A. (2001). On the plasticity of self-defense. *Current Directions in Psychological Science*, *10*, 66-69. doi: 10.1111/1467-8721.00117
- Teicher, M.D. (2000). Wounds that time won't heal: The neurobiology of child abuse. *Cerebrum: The Dana Forum on brain science*, *2*(4), 50-67.
- Teisl, M., & Cicchetti, D. (2008). Physical abuse, cognitive and emotional processes, and aggressive/disruptive behavior problems. *Social Development*, *17*, 1-23. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00412.x
- Tibbetts, S.G. (2003). Self-conscious emotions and criminal offending. *Psychological Reports*, *93*, 101-26. doi: 10.2466/PR0.93.5.101-126
- Thompson, R. A. (2000). The legacy of early attachments. *Child Development*, *71*, 145-152.
- Thorndike, R., Hagen, E., & Sattler, J. (1986). *Stanford-Binet Intelligence Scale, Fourth Edition*. Chicago: Riverside.
- Tooby, J., & Cosmides, L. (1996). Friendship and the banker's paradox: Other pathways to the evolution of adaptive altruism. *Proceedings of the British Academy*, *88*, 119-143.
- Toth, S., Cicchetti, D., Macfie, J., Maughan, A., & Vanmeenen, K. (2000). Narrative representations of caregivers and self in maltreated pre-schoolers. *Attachment and Human Development*, *2*(3), 271-305.
- Toth, S., Cicchetti, D., Macfie, J., Rogosch, F.A., & Maughan, A. (2000). Narrative representations of moral-affiliative and conflictual themes and behavioral problems in maltreated preschoolers. *Journal of Clinical Child Psychology*, *29*, 307-318.
- Toth, S., Manly, J., & Cicchetti, D. (1992). Child maltreatment and vulnerability to depression. *Development and Psychopathology*, *4*, 97-112.
- Toth, S., Maughan, A., Manly, J., Spagnola, M., & Cichetti, D. (2002). The relative efficacy of two interventions in altering maltreated preschool children's representational models: Implications for attachment theory. *Development and Psychopathology*, *14*, 877-908. doi: 10.1017.S095457940200411X

- Tugade, M., & Fredrikson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*, 320-333. doi: 10.1037/0022-3514.86.2.320
- Tracy, J. (2010). *Pride*. In I. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), *Encyclopedia of Psychology (4<sup>th</sup> Edition, pp.1284-1286)*. New York: John Wiley.
- Tracy, J., & Matsumoto, D. (2008). The spontaneous display of pride and shame: Evidence for biologically innate nonverbal displays. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 105*, 11655–11660.
- Tracy, J., & Robins, R. (2003). “Death of a (narcissistic) salesman:” An integrative model of fragile self-esteem. *Psychological Inquiry, 14*, 57–62.
- Tracy, J., & Robins, R. (2004a). Putting the self into self-conscious emotions: A theoretical model. *Psychological Inquiry, 15*, 103–125.
- Tracy, J., & Robins, R. (2004b). Show your pride: evidence for a discrete emotion expression. *Psychological Science, 15*, 194-97.
- Tracy, J., & Robins, R. (2006). Appraisal antecedents of shame, guilt, and pride: support for a theoretical model. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*, 1339-1351.
- Tracy, J., & Robins, R. W. (2007). Self-conscious emotions: where self and emotion meet. In C. Sedikides & S. Spence (Eds.), *The self in social psychology. Frontiers of social psychology series (pp. 187-209)*. New York: Psychology Press.
- Tracy, J., & Robins, R. W. (2008). The nonverbal expression of pride: Evidence for cross-cultural recognition. *Journal of Personality and Social Psychology, 94*, 516-530.
- Tracy, J., Robins, R., & Tangney, J. P. (2007). *The self-conscious emotions: Theory and research*. New York, NY: Guilford Press.
- Trickett, P., Negriff, S., Ji, J., & Peckins, M. (2011). Child maltreatment and adolescent development. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 3- 20. doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00711.x
- Tronick, E. Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist, 44*, 112-119.
- Veríssimo, M., Maia, J., & Ferreira, B. (2008). *Manual de Aplicação e Cotação da Attachment Story Completion Task: Dimensões/Parâmetros, Resolução da História, Coerência e Segurança*. Manuscrito não publicado.
- Vuilleumier, P. (2002). Facial expression and selective attention. *Current Opinion in Psychiatry, 15*, 291-300.
- Walden, T. A., & Field, T. M. (1982). Discrimination of facial expressions by preschool children. *Child Development, 53*, 1312-1319.

- Warren, S. (2003). Narratives in risk and clinical populations. In R. Emde, D. Wolf, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives* (pp.92-105). Oxford: University Press.
- Wechsler, D. (2003). *Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – Terceira Edição (WISC-III)* [Manual]. Lisboa: Cegoc. [Adaptação portuguesa M. R. Simões, A. M. Rocha e C. Ferreira; colaboração de M. J. Seabra Santos, Cristina Albuquerque, Marcelino Pereira e Leandro Almeida].
- Weiss, B., Dodge, K., Bates, S., & Pettit, G. (1992). Some consequences of early harsh discipline: Child aggression and a maladaptive social information. *Child Development*, *63*, 1321-35.
- Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1987). *Rochester Assessment Package for Schools*. Rochester, NY: University of Rochester.
- Wilkowski, B.M., & Meier, B.P. (2010). Bring it on: Angry facial expression potentiate approach-motivated motor behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *98*, 201-210. doi: 10.1037/a0017992
- Wisner Fries, A., & Pollak, S.D. (2004). Emotion understanding in post-institutionalized children. *Development and Psychopathology*, *16*, 355–369. doi: 10.1017/S0954579404044554
- Wolf, D. P. (2003). Making meaning from emotional experience in early narratives. In R. N. Emde, D. P. Wolf, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives* (pp. 27–54). Oxford: Oxford University Press.
- Yeung, W., Linver, M., & Brooks-Gunn, J. (2002). How money matters for young children's development: Parental investment and family processes. *Child Development*, *73*, 1861-1879.
- Zabel, R. (1979). Recognition of emotions in facial expressions by emotionally disturbed and nondisturbed children. *Psychology in the Schools*, *16*, 119–126.
- Zahn-Waxler, C., Iannotti, R. J., Cummings, E. M., & Denham, S. A. (1990). Antecedents of problem behaviors in children of depressed mothers. *Development and Psychopathology*, *3*, 271-292.