

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA



**FORMAÇÃO MUSICAL E DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DAS CRIANÇAS E PRÉ-ADOLESCENTES: IMPACTO DA FORMAÇÃO MUSICAL NA IDENTIFICAÇÃO, DIFERENCIAÇÃO E AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL.**

**Susana Gonçalves Esteves**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**Secção de Psicologia Clínica e da Saúde**

**Núcleo de Psicoterapia Cognitiva-Comportamental e Integrativa**

**2017**

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA



**FORMAÇÃO MUSICAL E DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DAS CRIANÇAS E PRÉ-ADOLESCENTES: IMPACTO DA FORMAÇÃO MUSICAL NA IDENTIFICAÇÃO, DIFERENCIAÇÃO E AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL.**

**Susana Gonçalves Esteves**

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Luísa Maria Gomes Bizarro**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**Secção de Psicologia Clínica e da Saúde**

**Núcleo de Psicoterapia Cognitiva-Comportamental e Integrativa**

**2017**

## AGRADECIMENTOS

À professora Luísa Bizarro, pela orientação da minha dissertação, pela abertura de espírito a esta temática tão nova para si, mas ao mesmo tão cativante e pela sabedoria partilhada.

À professora Isabel Sá, por toda a disponibilidade e paciência dispensadas, pelo conhecimento estatístico e calma transmitidos.

A todos os diretores, professores, alunos e pais dos mesmos, peças cruciais para a realização desta investigação.

À minha família. Aos meus pais, pela educação excecional e amor incondicional. À minha mãe, por toda a compreensão, apoio técnico e de coração, pelo entusiasmo por cada vitória como se fosse sua. Aos meus irmãos, por serem o exemplo vivo de cumplicidade.

Ao Filipe, que tem um pedaço do meu coração. Meu apoio e meu refúgio.

A todos os meus amigos e restante família, o meu enorme obrigada por fazerem parte do meu percurso académico e do meu crescimento enquanto pessoa.

## RESUMO

A Psicologia da Música tem vindo a adquirir cada vez mais relevância junto dos investigadores. Uma vez que a música é considerada uma atividade importante para o desenvolvimento emocional das crianças e pré-adolescentes (Van der Linde, 1999) e que a infância e pré-adolescência são considerados períodos cruciais do desenvolvimento emocional, a presente investigação constitui um contributo nesta área na medida em que pretende estudar o impacto da Formação Musical na Identificação, Diferenciação e Autorregulação emocional.

Neste sentido foi recolhida uma amostra de 274 crianças e pré-adolescentes, com idades compreendidas entre os 8 e os 13 anos, dos quais 161 pertencem ao género feminino. Enquanto 124 dos participantes constituíram o grupo experimental, isto é, o grupo dos alunos de formação musical, os restantes 150 integraram o grupo de controlo: grupo de participantes com características sociodemográficas e desenvolvimentistas semelhantes, mas que não têm formação musical. A comparação entre os grupos referidos teve como objetivo estudar se existem diferenças ao nível da Identificação, Diferenciação e Autorregulação emocional entre crianças e pré-adolescentes que têm formação musical e crianças e pré-adolescentes que não têm formação musical.

As variáveis Identificação Emocional, Diferenciação Emocional foram avaliadas com recurso ao Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos (Moreira et al., 2012) enquanto a Autorregulação Emocional foi avaliada através do instrumento *Child Perceived Coping Questionnaire* (Rossman, 1992) traduzido por Sá (2005). Através da análise dos resultados foi possível concluir que os participantes que têm formação musical apresentaram resultados superiores ao nível da Identificação Emocional. No que diz respeito à Diferenciação Emocional, não se constataram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos. Foi possível verificar ainda a existência de diferenças ao nível das estratégias de autorregulação emocional utilizadas entre os participantes que têm formação musical e os que não têm.

**Palavras-chave:** Formação Musical, Desenvolvimento Emocional, Autorregulação Emocional.

## ABSTRACT

Music Psychology is getting more and more attention among researcher. Since music is considered an important activity for the emotional development of children and youngsters (Van der Linde, 1999), and childhood and pre-adolescence are considered crucial periods of the emotional development, the present research constitutes a contribution on this area aiming to study the impact of music education on emotion identification, differentiation and autoregulation.

Thus a sample of 274 youngsters and children was collected, aged between 8 and 13 years old, from whom 161 are female. While 124 of the participants integrated the experimental group, this is, the group of student who attended musical education, the remaining 150 integrated the control group, having similar socio-demographic and development characteristics, but without musical education. The comparison between the mentioned groups aimed to study the presence of differences regarding emotion identification, differentiation, and auto-regulation between children and youngsters who do, and do not, attend musical education.

The variables of Emotional Identification and Emotional Differentiation were evaluated using the *Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos* (Moreira et al. 2012) while Emotional Autoregulation was measured with the instrument Child Perceived Coping Questionnaire (Rossman, 1992) translated by Sá (2005). With the data analysis it was possible to conclude that participants attending musical education presented higher results regarding Emotion Identification. Concerning Emotion Differentiation the verified differences were not statistically significant. Regarding emotional autoregulation, it was also possible to verify the adoption of different strategies by the musical education students and the control group.

**Keywords:** Musical Education, Emotional Development, Emotional Autoregulation.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
Capítulo 1.....	3
1. Emoções.....	3
1.1. Conceito de Emoção.....	3
1.2. Teorias das Emoções.....	4
1.3. Modelo Modal das Emoções.....	5
2. Desenvolvimento Emocional na Infância e Pré-adolescência.....	6
2.1. Identificação e Diferenciação Emocional.....	7
2.1.1. Desenvolvimento da Identificação Emocional na Infância e Pré-adolescência.....	8
2.1.2. Autorregulação Emocional.....	9
2.1.2.1. Desenvolvimento da Autorregulação na Infância e Pré-Adolescência.....	9
2.1.3. A avaliação do Desenvolvimento Emocional.....	13
3. Síntese.....	15
Capítulo 2: Música e Emoção.....	16
1. Psicologia da Música.....	16
1.1. Musicoterapia.....	16
1.2. Teorias das Emoções Musicais.....	17
1.2.1. Indução vs Percepção.....	18
1.3. Metodologias.....	19
1.4. Psicologia da Música e Desenvolvimento Emocional Infantil e Pré-adolescente.....	20
2. Formação Musical na Infância e Pré-adolescência.....	20
2.1. Formação Musical e Autorregulação Emocional.....	22
3. Síntese.....	23

II. METODOLOGIA.....	24
1. Objetivos, Hipóteses e Questões de Investigação.....	24
2. Caracterização da Amostra.....	25
3. Instrumentos.....	27
3.1. IIES – Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos.....	27
3.2. CPCQ – Child Perceived Coping Questionnaire.....	28
4. Procedimento.....	29
4.1. Técnicas de Análise.....	30
5. Questões éticas.....	30
III. RESULTADOS.....	32
1. Análise das qualidades psicométricas dos instrumentos.....	32
1.1. IIES – Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos.....	32
1.1.1. Análise da Consistência Interna do Instrumento.....	32
1.1.2. Análise da Estrutura Fatorial do Instrumento.....	32
1.1.3. Análise das Intercorrelações.....	36
1.1.4. Análise Descritiva do Instrumento.....	36
1.2. CPCQ – <i>Child Perceived Coping Questionnaire</i> .....	37
1.2.1. Análise da Consistência Interna do Instrumento.....	37
1.2.2. Análise da Estrutura Fatorial do Instrumento.....	37
1.2.3. Análise das Intercorrelações.....	42
1.2.4. Análise Descritiva.....	42
1.3. Análise das correlações entre Identificação, Diferenciação e Estratégias de Autorregulação Emocional.....	43
2. Análise dos Resultados.....	44
2.1. Análise dos resultados da MANOVA – IIES.....	44
2.1.1. IIE – Índice de Identificação Emocional.....	44
2.1.1.1. Análise das variáveis Género e Idade.....	45
2.1.2. IDT – Índice de Diferenciação Total.....	46
2.2. Análise dos resultados da MANOVA – CPCQ.....	47
2.2.1. Análise das variáveis Género e Idade.....	49

IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	51
1. Objetivo 1.....	51
2. Objetivo 2.....	52
2.1. Hipótese 1.....	52
2.2. Hipótese 2.....	54
3. Objetivo 3.....	55
3.1. Questão de Investigação 1.....	55
4. Objetivo 4.....	57
4.1. Questão de Investigação 2.....	57
5. Objetivo 5.....	58
5.1. Questão de Investigação 3.....	58
6. Conclusão.....	59
V. IMPLICAÇÕES CLÍNICAS, LIMITAÇÕES E DIREÇÕES FUTURAS.....	61
1. Implicações Clínicas.....	61
2. Limitações do Estudo.....	62
3. Direções Futuras.....	62
VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64
VII. ANEXOS.....	70



## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Caracterização da amostra.....	26
<b>Tabela 2</b> - Análise Fatorial do IIES (com rotação Promax).....	33
<b>Tabela 3</b> - Análise Fatorial do IIES (com rotação Promax) – estrutura original.....	35
<b>Tabela 4</b> - Consistência interna dos fatores do IIES.....	36
<b>Tabela 5</b> - Análise do resultado das correlações entre Identificação e Diferenciação Emocional.....	36
<b>Tabela 6</b> - Média e desvio-padrão dos Índices de Identificação Emocional e Diferenciação Total.....	37
<b>Tabela 7</b> - Análise Fatorial do CPCQ (com rotação Varimax Normalizada).....	38
<b>Tabela 8</b> - Correlações entre fatores do CPCQ.....	42
<b>Tabela 9</b> - Média, desvio-padrão e consistência interna do CPCQ.....	43
<b>Tabela 10</b> - Correlações entre o Índice de Identificação Emocional, o Índice de Diferenciação Emocional e as Estratégias de Autorregulação Emocional.....	43
<b>Tabela 11</b> - Resultados MANOVA entre Identificação Emocional e Formação Musical.....	44
<b>Tabela 12</b> - Resultados MANOVA da Interação entre Formação Musical e Género, Formação Musical e Idade e dos Anos de Formação Musical (IIE).....	45
<b>Tabela 13</b> - Resultados MANOVA da diferença entre géneros.....	45
<b>Tabela 14</b> - Resultados MANOVA da diferença entre idades.....	46
<b>Tabela 15</b> - Resultados MANOVA entre Diferenciação Emocional e Formação Musical.....	46
<b>Tabela 16</b> - Resultados MANOVA da Interação entre Formação Musical e Género, Formação Musical e Idade e dos Anos de Formação Musical (IDT).....	47
<b>Tabela 17</b> - Resultados MANOVA das estratégias Distração e <i>Distress</i> e Agressividade.....	48
<b>Tabela 18</b> - Resultados MANOVA da Interação entre Formação Musical e Idade e dos Anos de Formação Musical (estratégias de autorregulação emocional).....	49
<b>Tabela 19</b> - Resultados MANOVA da diferença entre géneros nas estratégias Apoio dos Amigos e Distração.....	49
<b>Tabela 20</b> - Resultados MANOVA da diferença entre idades nas estratégias Apoio dos Amigos e Distração.....	50

## ÍNDICE DE FIGURAS

**Figura 1** - Modelo Modal das Emoções (Gross & Thompson, 2007).....5

**Figura 2** - Adaptação esquemática a partir do modelo de Rossman (1992).....10

## ÍNDICE DE ANEXOS

**Anexo A** - Pedidos de autorização às instituições

**Anexo B** - Consentimento Informado

**Anexo C** - Folhas de Rosto

**Anexo D** - Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos (Moreira et al., 2012)

**Anexo E** - Child Perceived Coping Questionnaire (Rossman, 1992) traduzido por Sá (2005).

## INTRODUÇÃO

A capacidade de experienciar emoções, identifica-las, exprimi-las e ainda autorregulá-las é notoriamente um dos aspetos mais fascinantes do ser humano, que o torna tão único e diferenciado. São as emoções que distinguem a espécie humana da inteligência artificial de um robot devidamente programado. E se existisse algo que agilizasse os processos emocionais? Cooke (1959) afirma que a música é a “linguagem das emoções”.

O poder da música está relacionado com o fato de nos estimular a nível visual, intelectual, físico e emocional, simultaneamente. Existem inclusivamente evidências que relatam o impacto das habilidades musicais a vários níveis, nomeadamente no desenvolvimento da linguagem, nas medidas de inteligência, na criatividade, na coordenação da motricidade fina, na concentração, nas habilidades sociais e ainda na sensibilidade emocional. O presente estudo enfatiza não só a importância da música como ainda o seu estudo, a formação musical. São vários os autores que se dedicaram ao seu estudo, entre eles Collins (2013) que defende que tocar um instrumento é altamente estimulante principalmente ao nível da plasticidade cerebral e Van der Linde (1999) que se refere à música como uma atividade importante para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança e do pré-adolescente.

O presente estudo focar-se no impacto da formação musical no desenvolvimento emocional de crianças e pré-adolescentes pertencentes a uma faixa etária dos oito aos treze anos, dada a relevância deste período no desenvolvimento de competências emocionais. O desenvolvimento emocional da população-alvo será avaliado através das variáveis identificação emocional, diferenciação emocional e autorregulação emocional de acordo com a perspectiva de Rueda & Paz-Alonso (2013) de que o desenvolvimento emocional envolve o aumento da capacidade de sentir, entender e diferenciar emoções cada vez mais complexas, bem como a capacidade de autorregulá-las.

Neste sentido surgiram hipóteses de investigação, baseadas na revisão de literatura já existente, bem como questões de investigações, ambas referentes ao impacto da formação musical da identificação, diferenciação e autorregulação emocional das crianças e pré-adolescentes.

O estudo do impacto da formação musical no desenvolvimento emocional de crianças e pré-adolescentes torna-se especialmente relevante dada a escassez de estudos acerca desta temática, em especial na população portuguesa.

Do ponto de vista estrutural o presente estudo divide-se em cinco capítulos. Em primeiro lugar terá lugar o Enquadramento Teórico, capítulo no qual foi realizada uma revisão da literatura e investigações existentes sobre as temáticas Desenvolvimento Emocional e Formação Musical. Deste modo, enquanto a primeira parte do Enquadramento Teórico será dedicado à definição do conceito de emoção, à exploração de modelos pré-existentes, ao estudo do desenvolvimento emocional nas crianças e pré-adolescentes, a segunda parte recai sobre a importância da música e da formação musical no desenvolvimento emocional de crianças e pré-adolescentes, aprofundando as variáveis de identificação, diferenciação e autorregulação emocional. Ainda no capítulo referido serão identificadas. O segundo capítulo corresponde à Metodologia, na qual serão identificadas as Hipóteses e Questões de Investigação do presente estudo bem como o desenho metodológico, a descrição da amostra e ainda os instrumentos e procedimentos utilizados. A análise dos resultados encontra-se no capítulo três, enquanto o capítulo seguinte englobará a discussão dos mesmos, bem como as principais conclusões do estudo. Por último, no capítulo cinco serão exploradas as implicações clínicas, as limitações e questões futuras.

# I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## Capítulo 1

### 1. Emoções

Apesar de psicólogos e investigadores terem mantido a componente emocional na sombra dos processos cognitivos durante anos, esta tem requerido uma especial atenção nas últimas décadas, dado que são notórias as evidências acerca da influência que as emoções exercem ao nível de processos como a cognição, a perceção e a ação (Damásio, 1994).

Para além de apresentarem um carácter adaptativo, Vasco (2009) defende que as emoções desempenham outras funções fundamentais como a comunicação intra e interpessoal, a preparação para a ação e a orientação do nosso próprio mundo, dando significado à experiência.

#### 1.1. Conceito de Emoção

Antes de explorar a temática do desenvolvimento emocional é fundamental definir o conceito de emoção. Embora sejam diversas as definições de emoção, as convicções da maioria dos investigadores nesta área convergem num ponto: as emoções podem ser vistas como reações relativamente breves (respostas cuja duração varia desde minutos a poucas horas) e intensas a mudanças relevantes no ambiente, alicerçadas em diversos componentes como a avaliação cognitiva, excitação fisiológica, expressão emocional, tendência para a ação e autorregulação emocional.

Foram diversos os autores que se dedicaram ao estudo das emoções e que elaboraram a sua própria definição de emoção. Segundo Frijda (2008) as emoções definem-se por um conjunto de características como a relação com a motivação, o compromisso, a avaliação, as alterações psicofisiológicas, as tendências comportamentais, a sensação subjetiva e o carácter adaptativo. Deste modo, as reações emocionais só existem quando está presente uma determinada motivação e tendem a surgir sobretudo em respostas a situações em que o sujeito esteja pessoalmente envolvido. As emoções resultam ainda da análise cognitiva feita pelo indivíduo em termos do significado do acontecimento e das suas implicações e são geralmente acompanhadas de alterações fisiológicas em zonas periféricas do corpo (isto é, fora do sistema nervoso

central), por ação de um ramo do sistema nervoso designado por autónomo (por a sua ação ser independente da vontade). São exemplos de alterações fisiológicas a alteração do ritmo cardíaco e respiratório. Cada emoção tem ainda uma sensação subjetiva que lhe é característica, que permite ao indivíduo identificar o estado emocional em que se encontra e que, segundo o autor, é a base para a aprendizagem do reconhecimento das emoções.

Damásio (2000), por sua vez, defende que as emoções podem ser definidas como uma organização complexa de respostas químicas e neuronais a um estímulo externo e interno (real ou imaginário). Por outro lado, Sroufe (1996) define emoção como uma reação subjetiva e idiossincrática a um determinado evento do ambiente interno ou externo e pode ser caracterizada por mudanças fisiológicas, cognitivas, experienciais e comportamentais que permitem ao indivíduo a atribuição de um significado à experiência e que o preparam para a ação.

Embora sejam inúmeras as definições de emoção fruto do crescente interesse por este campo, a definição de emoção de Kleinginna & Kleinginna (1981) é na minha opinião a mais rica e completa e fundamentará a compreensão dos processos emocionais presentes neste estudo. A definição de emoção de Kleinginna & Kleinginna (1981) consiste na ideia de que as emoções são um conjunto complexo de interações entre fatores subjetivos e objetivos, mediados por sistemas neuro-hormonais, que dão origem a experiências afetivas, geram processos cognitivos com efeitos perceptivos emocionalmente relevantes, desencadeiam diversos ajustamentos fisiológicos à nova condição de ativação e conduzem ao comportamento que é, na maioria das vezes expressivo, motivado e adaptativo.

## **1.2. Teorias das Emoções**

Associada à conceção da própria definição de emoção está o estudo das teorias subjacentes. Do vasto leque de teorias existentes, o presente estudo basear-se-á nas teorias cognitivas. No entanto, para sustentar a escolha referida é fundamental analisar as restantes abordagens.

Enquanto as teorias etológicas realçam o valor de sobrevivência das emoções, as teorias com uma base Darwinista enfatizam a estrutura inata e universal das emoções. Por outro lado, a abordagem funcionalista relaciona as emoções com os objetivos e

finalidades de cada indivíduo. Existem ainda teorias psicossociais alicerçadas nos constructos de aprendizagem por observação, modelagem e imitação de Bandura.

Por fim, o foco é nas teorias cognitivas das emoções que, ao contrário das anteriores, propõem que a capacidade para experienciar e comunicar emoções está relacionada com a avaliação de eventos internos e externos bem como com o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Baseado nas teorias cognitivas, o Modelo Modal das Emoções é o modelo mais recente, mais completo e mais citado pelos investigadores da área das emoções.

### 1.3. Modelo Modal das Emoções

Gross & Thompson (2007) explicitam o processo pelo qual se produzem emoções no Modelo Modal das Emoções. De acordo com os autores, a emoção surge num contexto pessoa-situação que exige atenção por parte do indivíduo, que tem um significado particular para si e que dá origem a um sistema variado de respostas adequadas à situação.

A figura 1 representa uma forma esquemática da sequência situação-atenção-avaliação-resposta especificada pelo modelo modal da emoção. A sequência tem início com uma situação externa ou interna que irá despoletar a avaliação da familiaridade, da valência e da sua relevância para o indivíduo (Ellsworth & Scherer, 2003, citado por Gross & Thompson, 2007). É a avaliação que este faz da situação que dará origem às respostas emocionais. Assim, as respostas emocionais geradas pela avaliação envolvem mudanças no sistema de respostas fisiológicas, comportamentais e experienciais. É importante notar ainda que estas respostas geralmente alteram a situação que deu origem à resposta em primeiro lugar.

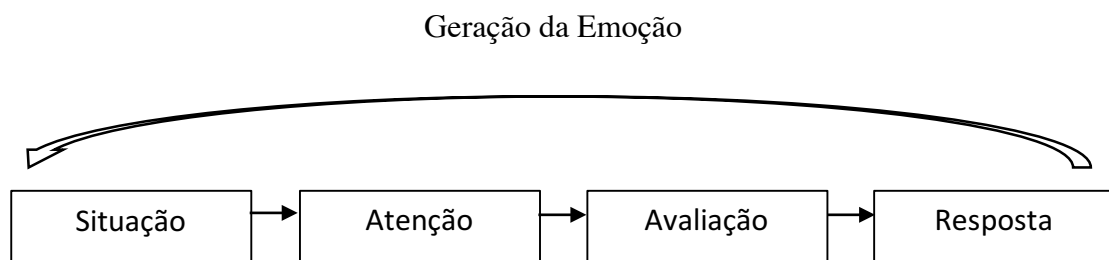


Figura 1. Modelo Modal das Emoções (Gross & Thompson, 2007).



## **2. Desenvolvimento Emocional na Infância e Pré-adolescência**

Izard et al. (2001) defendem a elevada relevância do estudo do desenvolvimento emocional a diversos níveis, afirmando que as competências emocionais estão positivamente correlacionadas com trajetórias adaptativas, nomeadamente ao nível da adoção de comportamentos sociais adaptativos e do desempenho académico. Segundo Greenberg, Domitrovich & Bumbarger (cit. por Moreira et al., 2012), as competências emocionais são ainda fatores de proteção para várias condições como perturbações psicopatológicas, para além de que o estudo do desenvolvimento emocional tem vindo a ser alvo de especial atenção ainda por apresentar implicações e consequências a longo-prazo, na idade adulta.

Stegge & Terwogt (2007) afirmam que durante a infância se dão importantes mudanças desenvolvimentistas na compreensão das emoções, nomeadamente na habilidade para analisar as situações que geram emoções e na apreciação das causas, das consequências e dos diferentes modos de expressão emocional. Deste modo, torna-se imprescindível estudar o desenvolvimento emocional na infância e pré-adolescência. O presente estudo focar-se-á na faixa etária dos 8 aos 13 anos.

Uma das formas de conceptualizar o desenvolvimento emocional das crianças é examinar o seu nível de funcionamento relativamente ao grau em que acedem às diversas competências emocionais. Estas referem-se às capacidades que são necessárias para dar resposta às exigências do contexto social imediato, ajudando o indivíduo a atingir os seus objetivos e a lidar com os desafios (Buckley, Storino & Saarni, cit. por Moreira et al., 2012). São exemplos de competências emocionais a identificação, diferenciação e autorregulação emocional.

Este estudo basear-se-á na perspectiva de Rueda & Paz-Alonso (2013) de que o desenvolvimento emocional envolve o aumento da capacidade de sentir, entender e diferenciar emoções cada vez mais complexas, bem como a capacidade de autorregulá-las. Deste modo, o desenvolvimento emocional da população-alvo será avaliado através das variáveis identificação emocional, diferenciação emocional e autorregulação emocional.

### **2.1.1. Identificação e Diferenciação Emocional**

A identificação emocional compreende capacidades como identificar sentimentos, expressar emoções com precisão e discernir entre expressões emocionais reais e simuladas (Caruso et al., 2002).

Segundo Moreira et al. (2012) a identificação emocional distingue-se da diferenciação emocional pelo fato de a segunda se referir à compreensão das emoções, o que vai além da simples identificação da presença ou não de uma determinada emoção. Assim, a capacidade de perceber o tipo específico de emoção que o indivíduo está a sentir (não apenas se é uma emoção positiva ou negativa) por exemplo tristeza, raiva ou alegria, tem o nome de diferenciação emocional (Feldman Barret, Gross, Christensen, & Benvenuto, cit. por Moreira et al., 2012).

A diferenciação emocional consiste num processo de representação mental da emoção, de simbolização dessa mesma emoção e conseqüente expansão da reação fisiológica experienciada. A diferenciação emocional é constituída ainda por duas dimensões: o reportório de experiências emocionais (relacionado com a diversidade de emoções experienciadas por cada indivíduo) e a capacidade de realizar distinções subtis dentro das mesmas categorias emocionais, que se traduz na capacidade do indivíduo distinguir pequenas diferenças entre emoções similares (Kang & Shaver, 2004).

Como é explícito no modelo modal das emoções explorado anteriormente, o ser humano experiencia uma determinada reação fisiológica como resposta a um determinado estímulo que posteriormente, através da atribuição de um significado se diferencia e ganha coerência. Assim, a diferenciação emocional implica que o indivíduo dirija a sua atenção para o que está a experienciar, de modo a interpretar e avaliar o estado emocional experienciado (Lewis, 2008).

A identificação e diferenciação das emoções assume ainda uma elevada relevância no que diz respeito à autorregulação emocional. Feldman Barret et al. (2001) defendem que esta relevância se prende com o fato de o conhecimento das emoções fornecer uma vasta quantidade de informações que constitui um repertório comportamental para lidar com a experiência e com a situação que a envolve, conduzindo assim à autorregulação emocional.

### **2.1.1.1. Desenvolvimento da Identificação e da Diferenciação Emocional na Infância e Pré-adolescência**

A capacidade de representar as experiências emocionais através de palavras, emoções, imagens ou símbolos permite à criança comunicar com os outros as suas intenções e os seus problemas, assim como descrever as suas emoções.

As crianças durante a infância demonstram um aumento rápido na aquisição de um léxico emocional. O fato de atribuir palavras à sua experiência emocional, permite à criança procurar suporte em situações adversas e partilhar reciprocamente com os outros as suas experiências emocionais.

Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler & Ridgeway (1986) constataram que diversas crianças conseguem utilizar palavras relativas a emoções por volta do final dos 2 anos e que com 3 anos as crianças conseguem ainda identificar as emoções dos outros, para além das suas próprias emoções. Ridgeway, Waters & Kuczaj (1985) referem que as crianças com 6 anos já compreendem palavras como “nervoso” ou “ciumento”.

No que diz respeito à pré-adolescência, Stein, Trabasso, & Liwag (cit. por Saarni et al., 2006) verificaram que os pré-adolescentes de dez anos conseguem coordenar variados aspetos de uma situação com a dimensão de valência emocional. Isto é, têm a capacidade de integrar simultaneamente emoções com valências opostas sobre o mesmo alvo, e.g. “Eu adoro o meu pai, embora esteja chateado com ele”. Gnepp & Gould (cit. por Saarni et al., 2006) constataram ainda que os pré-adolescentes de 10 anos têm a capacidade utilizar as experiências prévias de determinados sujeitos para inferirem o estado emocional desses mesmos sujeitos.

Tanto crianças como pré-adolescentes são suscetíveis a diferentes estímulos de acordo com a idade (Cole & Hall, 1970): tomando como exemplo a raiva, uma criança em idade escolar manifesta raiva perante conflitos relacionados com brinquedos ou com a rotina diária. Já na adolescência, as causas da raiva são principalmente sociais. Também as respostas emocionais a cada estímulo diferem consoante a idade, como será possível verificar na secção seguinte.

### **2.1.2. Autorregulação Emocional**

Designa-se por Autorregulação Emocional o conjunto de processos biológicos, comportamentais e cognitivos que surgem em resposta a alterações significativas no estado emocional (Fox & Calkins, 2003, cit. por Soares, Carvalho, Martins & Santos, 2009) e que têm um caráter adaptativo para o indivíduo. Estes processos podem ser automáticos ou controlados e conscientes ou inconscientes (Gross, 1998). Os processos de autorregulação envolvem ainda estratégias para monitorizar, avaliar e modificar reações emocionais (Gullone, Hughes, King & Tongue, 2010).

Assim, a autorregulação emocional pode permitir diminuir, intensificar ou manter a emoção, dependendo dos objetivos do indivíduo e influencia o tipo de emoções bem como a forma como são experienciadas e expressas (Rottenberg & Gross, 2007).

Rossmann (1992) refere que a autorregulação emocional e o *coping* tornam-se sinónimos no caso do *coping* focado na emoção uma vez que a primeira é definida como o controlo da experiência e da expressão emocional pelo próprio e pelos outros (Campos & Barret, cit. por Rossmann, 1992) e a segunda como estratégias cognitivas e comportamentais que têm funções de resolução de problemas e autorregulação emocional (Folkman & Lazarus, cit. por Rossmann, 1992). Assim, com base no autor referido, no decorrer do presente estudo será adotada a nomenclatura de estratégias de autorregulação emocional.

#### **2.1.2.1. Desenvolvimento da Autorregulação Emocional na Infância e Pré-adolescência**

O desenvolvimento da autorregulação emocional na infância e pré-adolescência apresenta uma elevada relevância na medida em que a capacidade de auto-controlo emocional da criança contribui para uma sensação de bem-estar e equilíbrio emocional, para uma sensação de auto-eficácia e de conectividade com os outros, dado que a autorregulação emocional eficaz facilita uma adoção de estratégias construtivas de resolução de problemas e uma avaliação apropriada dos contextos sociais.

O desenvolvimento da autorregulação emocional na infância e pré-adolescência é caracterizado pelo aumento da flexibilidade e sofisticação no uso das estratégias de autorregulação emocional.

São variadas as estratégias utilizadas na infância para a autorregulação das emoções. Segundo Rossman (1992), as percepções das crianças relativamente ao que fazem para se sentirem melhor podem ser agrupadas em seis fatores, agrupados por sua vez aos pares, como se pode observar na figura 2, que representam estratégias de autorregulação emocional.

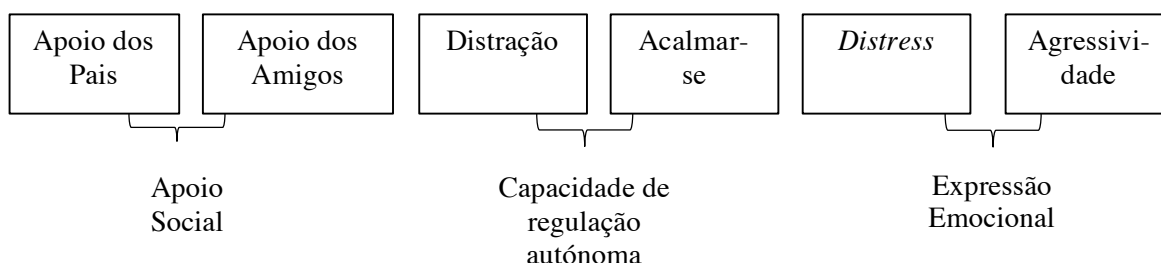


Figura 2. Adaptação esquemática a partir do modelo de Rossman (1992).

O primeiro grupo diz respeito às estratégias baseadas no Apoio Social e inclui o Apoio dos Pais e o Apoio dos Amigos. Enquanto o Apoio dos Pais consiste na ajuda dos mesmos para lidar com sentimentos negativos e problemas, o Apoio dos Amigos engloba não só a ajuda a nível emocional, mas também o apoio nas atividades de camaradagem.

Seguem-se as estratégias que envolvem uma capacidade de regulação mais autónoma, sendo elas a Distração e Acalmar-se. No que diz respeito à Distração, esta estratégia inclui os comportamentos voluntários por parte da criança ou pré-adolescente para evitar ou para se distrair de circunstâncias perturbadoras desviando a atenção do estímulo stressor, enaltecendo o uso de jogos e da fantasia. Relativamente à estratégia de se Acalmar, a criança faz diversas tentativas para reduzir a angústia tentando ter pensamentos alternativos como maneiras de resolver o problema ou pensar em mensagens auto tranquilizadoras e permanecer calma. O fato de a criança se tentar acalmar representa um esforço mais direto para reduzir a angústia do que os comportamentos de distração.

Por último, as estratégias de Expressão Emocional incluem o *Distress* e a Agressividade. Os comportamentos associados à primeira estratégia expressam angústia, preocupação, medo e ansiedade, enquanto a segunda é marcada por comportamentos de agressividade e de raiva.

Tendo em conta todas as diferentes estratégias de autorregulação emocional, é incorreto afirmar que existem estratégias mais ou menos adaptativas, dado que apenas é relevante se uma determinada estratégia traz benefícios para o indivíduo numa

determinada situação e se é adaptativa nessa mesma situação (Gross & Thompson, 2007). De acordo com estes autores todas as estratégias são adaptativas e não-adaptativas dependendo do contexto e dos valores culturais e individuais de cada indivíduo.

Ao estudar as alterações de estratégias de autorregulação com a maturação, Soufre (1995) constatou que as primeiras estratégias utilizadas pelas crianças na regulação das emoções são estratégias externas. Posteriormente, Thompson & Meyer (2007) observaram ainda que à medida que ocorre a maturação cognitiva, as crianças vão incluindo estratégias internas no seu repertório mantendo ambas na idade adulta.

Thompson et al. (cit. por Saarni et al., 2006) afirmam ainda que quanto mais nova é a criança, maior é a necessidade de apoio social. Este resultado pode ser explicado pelo fato de as crianças mais pequenas se refugiarem nos adultos para que estes lhes forneçam um ambiente seguro na medida em que ensinam estratégias de autorregulação emocional através da modelagem. Os investigadores demonstram ainda que crianças que desfrutam e optam pelo apoio da família têm um maior repertório de estratégias de autorregulação emocional (Hardy, Power, & Jaedicke, cit. por Saarni et al., 2006) contribuindo assim para a facilidade da sua adaptação às condições do meio.

Com a avançar da idade, a capacidade de considerar o estímulo stressor de diferentes maneiras aumenta, o que permite que as crianças mais velhas considerem diferentes resoluções para o problema consoante as suas diferentes perspetivas (Aldwin, cit. por Saarni et al., 2006). Assim, embora as estratégias de resolução de problemas estejam presentes durante toda a infância, o repertório destas estratégias aumenta com o avançar da idade (Altshuler & Ruble, 1989).

Segue-se uma análise aprofundada das estratégias de autorregulação emocional de acordo com a faixa etária.

Rossmann (1992) revelou que as crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos recorrem maioritariamente à fantasia (inserida na estratégia Distração) como estratégia de autorregulação emocional. Deste modo, não é esperado que seja utilizado por crianças da amostra do presente estudo.

Rossmann (1992) encontrou ainda que crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos têm mais probabilidade de citar os pais como fontes de suporte, enquanto crianças mais velhas se refugiam mais nos seus amigos.

A partir dos seis anos as estratégias de autorregulação emocional tornam-se mais variadas uma vez que as crianças para além de estratégias externas, vão englobando também estratégias cognitivas e metacognitivas (Davis et al., 2010). As crianças começam a perceber que dependendo da situação há estratégias mais eficazes do que outras (Davis et al., 2010) e que os seus pensamentos podem alterar as suas emoções (Flavell & Green, 1999).

Saarni (cit. por Saarni et al., 2006) ao estudar crianças dos 6 aos 12 anos constatou que as crianças afirmam que as melhores estratégias são as de resolução de problemas e busca de apoio e as piores as respostas agressivas externalizantes.

Entre os 8 e os 12 anos as crianças são capazes de enumerar as estratégias cognitivas que utilizam para alterar os seus estados mentais como por exemplo tentar esquecer eventos desagradáveis (Pons et al., 2004). Rossman (1992) declarou que as crianças desta mesma faixa etária utilizam menos frequentemente estratégias de Apoio dos Pais, de Distração e de evitamento do que as crianças mais novas (com 6 e 7 anos). Estas crianças são ainda as que recorrem menos à estratégia de se Acalmar.

Band e Wesz (cit. por Compas et al., 2001), distinguidos por dividir as estratégias de autorregulação emocional em estratégias de controlo primário e controlo secundário, observaram que as crianças dos 9 aos 12 anos utilizam menos estratégias de autorregulação emocional de controlo primário (estratégias com o objetivo de alterar estímulos ou situações) relativamente a crianças com 6 anos. Este fato demonstra que há uma maior prevalência de estratégias de autorregulação emocional de controlo secundário (estratégias de alteração do estado do self para maximizar a adaptação do sujeito às condições do meio) na faixa etária dos 9 aos 12 anos.

Relativamente ao género, Rossman (1992) constatou que as crianças do género feminino utilizam maioritariamente estratégias como o Apoio dos Pais ou o Apoio dos Amigos. Observou ainda que enquanto as raparigas aumentam as suas manifestações de raiva dos 6 aos 9 anos mas após esse período estas diminuem com a idade, os rapazes tendem a diminuir as manifestações de raiva durante estes três anos, no entanto aumentam com o avançar da idade.

Embora a autorregulação emocional tenha sido aprofundadamente estudada numa infância precoce (até aos dois anos), foram realizados poucos estudos no que diz respeito à autorregulação emocional em crianças de idade escolar e pré-adolescentes. Neste sentido, a presente investigação pode ser uma mais valia dando o seu contributo empírico para o estudo da autorregulação emocional nesta população.

### **2.1.3. A Avaliação do Desenvolvimento Emocional**

Na avaliação do desenvolvimento emocional na infância, os investigadores deparam-se com diversos tipos de desafios. O primeiro diz respeito à importância de se conhecerem as características desenvolvimentistas deste período com o intuito de saber distinguir comportamentos normativos e não normativos do desenvolvimento. Tal dificuldade deve-se ao fato de a infância ser uma fase em que ocorrem mudanças rápidas e sucessivas.

É imprescindível ainda avaliar o desenvolvimento emocional de cada criança tendo em conta o contexto dos seus relacionamentos interpessoais, uma vez que as respostas emocionais vão ser baseadas nas experiências anteriores de vinculação.

Por fim, embora não seja exclusivo da avaliação infantil, é importante ter em conta igualmente a raça, a etnia, a cultura, bem como o temperamento de cada criança.

As técnicas de avaliação do funcionamento emocional têm sido aperfeiçoadas ao longo do tempo pelos investigadores, sendo estas atualmente diversificadas e com as suas próprias vantagens e desvantagens. As técnicas de avaliação variam consoante a fonte de informação (cuidadores ou a própria criança), o método da avaliação (questionário, entrevista ou observação), o período de tempo abrangido e o tipo de informação recolhida.

São exemplos de metodologias utilizadas na avaliação do funcionamento emocional infantil os questionários, as entrevistas e as técnicas observacionais.

A metodologia mais utilizada é o uso de questionários por serem pouco dispendiosos, rápidos e fáceis de administrar a um grande número de indivíduos e de forma flexível. O formato de resposta dos questionários normalmente requer que o sujeito complete o questionário considerando até que ponto certas características ou comportamentos são representativos de si próprio.

As entrevistas estruturadas ou semiestruturadas permitem uma recolha de informação mais aprofundada da criança comparativamente aos questionários. Estas permitem ainda fazer questões sobre exemplos específicos e sobre a intensidade, frequência e duração do comportamento-alvo da criança. Por outro lado, esta metodologia tem como desvantagens o tempo excessivo despendido na sua aplicação. No que diz respeito às entrevistas com recurso a fantoches e histórias, estas técnicas de entrevistas são formas originais de recolher informações suplementares com crianças. Enquanto na primeira metodologia as perguntas à criança são realizadas com recurso a bonecos, na



segunda metodologia a criança é convidada a completar excertos de histórias. Ambas são maioritariamente utilizadas com crianças da faixa etária entre os 3 e os 4 anos.

A avaliação observacional serve de complemento às entrevistas e aos questionários e é frequentemente utilizada quando o investigador quer estudar a presença de um comportamento específico como o diagnóstico de perturbações do comportamento em crianças muito novas. No entanto esta metodologia apenas permite a observação de um momento específico do desenvolvimento da criança bem como de um determinado período de tempo em que a criança manifesta o comportamento-alvo.

Quanto à fonte de informação das técnicas de avaliação, devem ser utilizados relatos provenientes dos cuidadores da criança apenas para complemento de outras metodologias uma vez que os pais variam nas suas explicações relativamente à criança (o que coloca dificuldades na interpretação dos relatos), podem ser tendenciosos e alguns estudos demonstram ainda que nos casos de perturbações internalizantes os pais não têm conhecimento das formas exatas das vivências emocionais das crianças.

O conhecimento das variadas metodologias de avaliação permitiu-me selecionar as mais adequadas à presente investigação, tendo em conta as variáveis e a população-alvo. No presente estudo serão utilizados dois questionários não só por serem pouco dispendiosos, rápidos e fáceis de administrar a um grande número de indivíduos e de forma flexível, mas também por terem sido adaptados para a população portuguesa e por terem boas características psicométricas. O fato de terem sido aplicados a crianças em idade escolar e pré-adolescentes reforçou a escolha dos questionários referidos em seguida.

Serão utilizados o Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos (Moreira et al., 2012) com o intuito de avaliar as variáveis Identificação e Diferenciação Emocional e o *Child Perceived Coping Questionnaire* (Rossman, 1992) traduzido por Sá (2005) que permitirá avaliar a variável Autorregulação Emocional. Ambos os questionários serão preenchidos pela própria criança, numa versão de papel e lápis. Os mesmos serão aprofundados aquando a exploração da metodologia.

Uma vez que os participantes do presente estudo se encontram na faixa etária dos 8 aos 13 anos, é necessário ter em conta as dificuldades referidas anteriormente aquando a análise dos resultados.

### **3. Síntese**

Ao longo do capítulo foi possível analisar os diversos conceitos de emoção bem como as teorias subjacentes. O Modelo Modal das Emoções adquiriu uma relevância especial por estabelecer uma relação entre situação, atenção, avaliação e resposta emocional.

Seguidamente foi abordado o desenvolvimento emocional através das variáveis Identificação, Diferenciação e Autorregulação Emocional ao longo da infância e pré-adolescência. As investigações mostram que o desenvolvimento emocional da criança está relacionado com o seu desenvolvimento cognitivo. Segundo os estudos referidos verificou-se ainda uma relação entre as variáveis que serão avaliadas, no sentido em que uma boa capacidade de identificação e diferenciação emocional contribui para uma maior capacidade de autorregulação emocional.

## **Capítulo 2**

### **Música e Emoção**

Investigações na área da Psicologia da Música demonstram que quer na situação de ouvintes, compositores ou intérpretes, todos relatam que a música consegue exprimir, evocar e comunicar emoções (Juslin & Sloboda, 2010).

#### **1. Psicologia da Música**

As investigações realizadas no âmbito da Psicologia da Música servirão de alicerce da análise do importante papel da música na Identificação, Diferenciação e Autorregulação das emoções.

A Psicologia da Música nasceu do interesse e dedicação de variados investigadores pelo estudo da música. Embora esta tenha sido estudada desde sempre pelos filósofos, a Psicologia da Música surgiu somente no século dezanove. Baseado no método experimental, o *Royal College of Music* foi o primeiro conservatório a instaurar um centro de investigação em Psicologia da Música que visa apoiar os estudantes no aperfeiçoamento das suas capacidades de performance e a lidar com os elevados níveis de stress a que estão sujeitos.

A psicologia da música tem como objetivo aumentar o conhecimento científico de todos os aspetos psicológicos da música e da formação musical através da realização de estudos no âmbito da audição, performance, composição, análise e aprendizagem, assim como estudos sociais, desenvolvimentistas e terapêuticos.

#### **1.1. Musicoterapia**

A musicoterapia é considerada uma das aplicações da Psicologia da Música uma vez que ao longo dos últimos anos, tem-se vindo a verificar o enorme potencial terapêutico da música e os benefícios da sua utilização em contexto clínico. As aplicações e avaliações empíricas da musicoterapia enfatizam o papel da música na facilitação da expressão, identificação e experiência emocional (Thaut, 1990). Segundo a Federação Mundial de Musicoterapia (cit. por Wigram et al., 2002), define-se como musicoterapia a intervenção clínica e musical baseada em evidências com o intuito de atingir objetivos

individualizados, dentro de uma relação terapêutica, por profissionais credenciados que tenham completado um programa de musicoterapia aprovado.

Na musicoterapia, a música é utilizada como moderadora terapêutica para atingir objetivos desenvolvimentistas, adaptativos e reabilitativos nas áreas do comportamento psicossocial, cognitivo e sensoriomotor de indivíduos com dificuldades. Assim, os musicoterapeutas planeiam a intervenção musicoterapêutica com base nos objetivos do paciente e no seu nível funcional. Estes profissionais utilizam ainda e essencialmente as qualidades únicas da música e da relação terapêutica para aceder ao sistema afetivo e emocional do paciente. Este acesso privilegiado permite à música assumir um papel central na forma como modifica o acesso de cada paciente às suas cognições, percepções e estados emocionais.

## **1.2. Teorias das Emoções Musicais**

Há três tipos de fatores que influenciam as emoções musicais: os fatores relacionados com o ouvinte (idade, género, personalidade e formação musical), com a situação (condições acústicas e visuais, o fato de ouvir sozinho ou acompanhado) ou com a própria música (são exemplos o timbre, a intensidade e o tempo). No que diz respeito ao último fator, a estrutura musical integra diferentes características que originam diferentes configurações, dando origem por sua vez a diferentes sons. Isto é, a mesma componente musical pode ser empregue de formas diferentes, proporcionando diversidade na expressão de emoções (Juslin & Laukka, 2003).

Os músicos definem “tocar expressivamente” como “comunicar emoções” e “tocar com sentimento” (Lindstrom et al., cit. por Juslin, 2011). A análise de performances tem mostrado que os músicos recorrem à utilização de várias pistas para exprimir emoções particulares denominados parâmetros musicais. Os parâmetros musicais influenciam a emoção e podem ser expressos através de mudanças de tempo, tom, timbre e intensidade (Sekeles, 1996). Por exemplo, se um músico quiser expressar alegria, a sua performance será caracterizada por um tempo rápido e um nível de som alto. Por outro lado, se quiser expressar tristeza, recorrerá a uma performance com um tempo mais lento e intensidade fraca. Deste modo, o termo expressão emocional refere-se à relação entre as variações na performance referidas e à sua percepção por parte do ouvinte. Os músicos têm assim um papel extremamente importante na modelagem da forma como os ouvintes experienciam a música: Laukka (cit. por Juslin & Timmers,

2010) defende que uma emoção deve ser sentida pelo músico para poder ser bem comunicada.

Os ouvintes de música podem experienciar desde emoções básicas como a alegria e a tristeza a emoções mais complexas como a nostalgia e o orgulho. No entanto, entre as respostas emocionais mais frequentes na música estão a alegria, a calma e a tristeza.

Embora diferentes teorias da emoção tenham sido adotadas no estudo da música e emoção, Juslin & Laukka (2004) afirmam que não existe atualmente um paradigma teórico dominante na investigação das emoções musicais. Ainda assim torna-se imprescindível conhecer os mecanismos subjacentes à indução de emoções por parte da música.

### **1.2.1. Indução vs Percepção**

A distinção entre os processos de indução emocional (visão emotiva) e de percepção emocional (visão cognitivista) é fundamental, dado que podemos simplesmente perceber as emoções na música ou podemos efetivamente sentir emoções em resposta à música – indução emocional. Este processo será alvo da nossa atenção no presente capítulo devido à sua natureza emocional. Juslin & Sloboda (2001) propuseram seis mecanismos através dos quais a música pode induzir emoções.

O primeiro mecanismo denomina-se contágio emocional e está relacionado com uma imitação interna da expressão emocional da música percebida. Isto é, o ouvinte compreende a expressão emocional da música e imita essa expressão internamente (Juslin, cit. por Juslin, 2009).

A música pode ainda induzir emoções através do refluxo do tronco encefálico, processo pelo qual uma emoção é induzida pela música porque uma ou mais características acústicas fundamentais da música como o tempo ou a intensidade são captadas pelo tronco cerebral. O tronco cerebral é uma estrutura do cérebro que facilita diversas funções sensoriais e motoras como a percepção auditiva, o controlo da atenção e o excitação emocional (Joseph, cit. por Juslin, 2009).

No que diz respeito à memória episódica, a música induz emoções num indivíduo quando são evocadas memórias pessoais ou eventos específicos na vida do ouvinte (Baumgartner, cit. por Juslin, 2009).

O estímulo musical pode ainda ser associado de forma regular com outro estímulo (positivo ou negativo) através do mecanismo do condicionamento avaliativo, induzindo

uma resposta emocional no ouvinte (De Houwer et al., cit. por Juslin, 2009).

A música pode ainda induzir emoções através de imagens visuais de natureza emocional lembradas pelo ouvinte enquanto escuta uma determinada música. Deste modo, a emoção experienciada é o resultado da interação entre a música e essas imagens.

Por último, a expectativa musical constitui um mecanismo igualmente importante na indução de emoções pela música, embora seja mais frequente em músicos: este é um processo pelo qual uma emoção é induzida porque uma parte específica da música viola, atrasa ou confirma as expectativas relativamente à continuação da mesma (Meyer, 1956).

### **1.3. Metodologias**

O leque de metodologias que permitem estudar as emoções musicais é amplo, sendo constituído por experiências de audição, questionários, entrevistas e imagens cerebrais. São várias as investigações resultantes das metodologias referidas que relatam os efeitos da música na indução de emoções nos indivíduos.

Estudos fisiológicos sugerem que as peças de música que expressam diferentes emoções podem realmente produzir diferentes reações fisiológicas nos ouvintes (Davis & Thaut, cit. por Juslin & Laukka, 2004). As evidências sugerem que respostas emocionais mais intensas à música tendem a envolver reações fisiológicas mais pronunciadas.

Também ao nível da neurobiologia da música foram realizados progressos que sugerem relações interessantes entre os domínios da música e das emoções. Imagens cerebrais e estudos de eletroencefalografia têm sugerido que as respostas dos ouvintes à música envolvem as regiões subcortical e cortical do cérebro, que estão envolvidas nas reações emocionais (Blood & Zatorre, 2001). É sugerido ainda que a audição de música clássica evoca emoções fortes, incluindo sentimentos de prazer (Juslin & Sloboda, 2001), mediados pela atividade do hipotálamo, da amígdala, do córtex orbito-frontal e da rede neuronal e neuro-química (via dopaminérgica), correspondentes à representação empírica do prazer que é induzido pela música (Menon & Levitin, cit. por Levitin & Tirovolas, 2009).

#### **1.4. Psicologia da Música e Desenvolvimento Emocional Infantil e Pré-adolescente**

Também na faixa etária das crianças e pré-adolescentes, população-alvo do presente estudo, a relevância da música tem sido investigada. Van der Linde (1999) refere-se à música como uma atividade importante para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança e do pré-adolescente: o autor considera que a música é um veículo importante para desenvolver as capacidades mentais e intelectuais que formam a base da linguagem, a criatividade e ainda os aspetos afetivos que permitem uma melhor expressão de emoções.

Ao nível biológico, Pavlicevic (1997) refere que as crianças estão neurologicamente predispostas para identificarem e responderem a padrões musicais, da mesma forma que são muito sensíveis aos ritmos, movimentos, vocalizações, alterações tímbricas e de volume da voz, gestos e sons maternos. Também Bella et al. (cit. por Lamont, 2009) referem que é notório que uma criança a partir dos 6 anos demonstra um completo conhecimento das regras que regem as emoções de alegria e tristeza na música.

## **2. Formação Musical na Infância e Pré-adolescência**

São variadas as evidências dos benefícios da formação musical. A relação positiva entre a leitura e a formação musical tem sido reportada por diversos investigadores, assim como a evidência de que a formação musical pode melhorar a performance nas tarefas espaciais (Rauscher et al., cit. por Rauscher, 2009).

É importante mencionar o fato de que quando o presente estudo aborda a temática da formação musical, está subjacente que as crianças que usufruem de formação musical tocam um instrumento musical. A experiência de tocar um instrumento musical é descrita por Schlaug (2009) como uma experiência intensa a nível multissensorial, que é frequentemente iniciada na infância e que requer a aquisição e a prática de uma ampla variedade de aptidões ao longo da vida de um músico. Bangerter & Heath (cit. por Schlaug, 2009) referem que o fato de aprender a tocar um instrumento musical na infância estimula o desenvolvimento cognitivo e aperfeiçoa aptidões em variadas áreas extramusicais como a motricidade fina e a performance matemática, espacial e verbal. Schellenberg (cit. por Schlaug, 2009) defende ainda que as aulas de música funcionam

como uma escolaridade adicional na medida em que requerem atenção focalizada, memorização e o domínio progressivo de competências técnicas.

Vários estudos encontraram evidências no que diz respeito às diferenças estruturais dos cérebros de músicos e não músicos, nomeadamente no córtex auditivo primário e no córtex de associação auditiva (Schlaug et al., 1995). Foram encontradas diferenças estruturais também no córtex sensorial primário (Bangert & Schlaug, cit. por Schlaug, 2009) e no corpo caloso (responsável pela interação entre os dois hemisférios cerebrais) (Schlaug et al., 1995). Os músicos apresentam ainda uma maior plasticidade neuronal, o que explica as diferenças anatómicas entre músicos e não-músicos.

Schlaug et al. (cit. por Schlaug, 2009) desenvolveram um estudo longitudinal sobre os efeitos da prática musical no desenvolvimento cerebral e cognição em crianças dos 5 aos 7 anos. Embora inicialmente não tenham constatado diferenças nos cérebros das crianças do grupo experimental quando comparadas com o grupo de controlo (composto por crianças da mesma faixa etária, com os mesmos nível socioeconómico e QI), após 15 meses foram encontrados resultados significativos no grupo que tocava um instrumento musical em aptidões diretamente relacionadas com o treino de um instrumento musical, ou seja, aptidões de motricidade fina e de discriminação auditiva que inclui a discriminação rítmica e melódica. Também num estudo transversal concebido por Schlaug (cit. por Schlaug, 2009) com crianças cujas idades estavam compreendidas entre os 9 e os 11 (com 4 a 5 anos de prática musical) se verificaram resultados iguais aos anteriores.

Os resultados descritos sugerem que as diferenças estruturais e funcionais observadas entre músicos e não-músicos refletem adaptações devido ao treino musical durante períodos sensíveis do desenvolvimento do cérebro e que não são provenientes de aptidões intrínsecas ou pré-existentes.

De acordo com as investigações realizadas nesta área, as crianças que tocam um instrumento musical e que por sua vez beneficiam de formação musical têm significativamente mais volume de massa cinzenta na região do córtex sensoriomotor bilateral (situado no lobo frontal) e no girus inferior frontal, quando comparados com não-músicos (Sluming et al., cit por Schlaug, 2009). Constatou-se ainda que a formação musical está também relacionada com níveis mais elevados de plasticidade no córtex auditivo (onde é processada a informação auditiva) e no córtex frontal (Collins, 2013). Deste modo, pode-se concluir que as diferenças mais pronunciadas entre músicos e não-



músicos ao nível estrutural e funcional estão notoriamente na região frontal inferior (Schlaug, 2009).

Ora, se as funções executivas como a habilidade de moderar reações emocionais são processadas no lobo frontal do cérebro (através da amígdala, hipotálamo e tronco cerebral) (Damásio, 1994), se os danos no córtex pré-frontal comprometem as emoções de um indivíduo (Damásio, 1994) e se a formação musical está relacionada com um maior volume de massa cinzenta e uma maior plasticidade neuronal no lobo frontal, tal pode sugerir que as crianças que têm formação musical terão o lobo frontal mais desenvolvido e por sua vez serão mais desenvolvidas a nível emocional; isto é, talvez obterão melhores resultados aquando a avaliação das variáveis Identificação e Diferenciação Emocional.

### **2.1. Formação Musical e Autorregulação Emocional**

Desde os nossos antepassados que a música adquiriu um papel importante na cultura, no entretenimento, na comunicação interpessoal e em especial no desenvolvimento emocional: a humanidade sempre utilizou a música para alterar e expressar emoções, para corresponder às suas emoções atuais e ainda com o intuito de se autorregular. Entrevistas qualitativas a ouvintes musicais indicaram precisamente que estes utilizam a música para regular os seus níveis de emoção.

Collins (2013) ao rever grande parte da literatura referente à neurobiologia da música referiu que ouvir música e, sobretudo, tocar um instrumento é altamente estimulante principalmente ao nível da plasticidade cerebral. Este autor constatou ainda que altos níveis de função executiva estão correlacionados com a resolução de conflitos internos e externos e ainda com a resolução eficaz de problemas.

B.B. King, famoso guitarrista, cantor e compositor de Blues, testemunha a capacidade de autorregulação emocional através da música. B.B. King (cit. por Juslin & Timmers, 2009, p.458) explica a relação com a sua guitarra: “Se me sentia sozinho, pegava na minha guitarra; se sentia necessidade de falar, pegava na minha guitarra; se algo me irritava, pegava na minha guitarra e exteriorizava a raiva; sempre que me sentia alegre ou triste, pegava na guitarra. Comecei por experimentar tocar sons que exprimissem as minhas emoções.”

### **3. Síntese**

O presente capítulo permitiu enfatizar não só os benefícios da música a diversos níveis como também o contributo da formação musical no desenvolvimento emocional infantil e pré-adolescente, especificamente nas variáveis de identificação, diferenciação e autorregulação emocional.

Variados estudos constataram diferenças estruturais nos cérebros de crianças com e sem formação musical: os investigadores verificaram que crianças que usufruíam de formação musical dispunham de uma maior plasticidade cerebral na região pré-frontal e de mais volume de massa cinzenta nesta mesma região. Dado que as estruturas responsáveis pelas emoções do ser humano se situam no lobo frontal, pode-se sugerir que crianças que usufruam de formação musical sejam mais desenvolvidas a nível emocional do que crianças que não usufruam de formação musical.

Os resultados dos estudos realizados na área da Psicologia da Música permitiram-me colocar algumas hipóteses de investigação ao longo da revisão de literatura. Uma vez que número de estudos que relacionam a música e a formação musical com o desenvolvimento emocional é reduzido, foram elaboradas igualmente questões de investigação, ambas especificadas em seguida.

## II. METODOLOGIA

Neste capítulo pretende-se explorar o desenho metodológico do presente estudo. Em primeiro lugar será clarificado o problema de investigação bem como os objetivos, hipóteses e questões de investigação subjacentes. Em seguida dar-se-á destaque à descrição da amostra e aos instrumentos utilizados na avaliação das variáveis Identificação, Diferenciação e Autorregulação Emocional. Seguem-se os procedimentos utilizados para a recolha e análise dos dados. Por fim serão expostas questões éticas e como foram resolvidas.

### 1. Objetivos, Hipóteses e Questões de Investigação

A presente investigação pretende estudar se existem diferenças ao nível da identificação, diferenciação e autorregulação emocional entre crianças e pré-adolescentes que têm formação musical e crianças e pré-adolescentes da mesma faixa etária que não têm formação musical. Seguem-se os principais objetivos, hipóteses e questões de investigação subjacentes a este problema de investigação.

1. **Objetivo 1:** Realizar o estudo psicométrico dos instrumentos Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos (Moreira et al., 2012) e *Child Perceived Coping Questionnaire* (Rossman, 1992) traduzido por Sá (2005) de modo a avaliar se as propriedades psicométricas avaliadas anteriormente são adequadas.
2. **Objetivo 2:** Avaliar se existem diferenças na identificação e diferenciação de emoções entre crianças e pré-adolescentes que são alunos de formação musical e crianças e pré-adolescentes da mesma faixa etária que não tenham formação musical.
  - 2.1. **Hipótese 1:** É esperado que as crianças e pré-adolescentes que tenham formação musical apresentem resultados superiores na identificação emocional, comparativamente com crianças e pré-adolescentes da mesma faixa etária que não tenham formação musical.
  - 2.2. **Hipótese 2:** É esperado que as crianças e pré-adolescentes que tenham formação musical apresentem resultados superiores na diferenciação emocional, comparativamente com crianças e pré-adolescentes da mesma faixa etária que não tenham formação musical.

**3. Objetivo 3:** Identificar as estratégias de autorregulação emocional utilizadas por crianças e pré-adolescentes de idades compreendidas entre os 8 e os 13 anos que tenham formação musical, comparando com as estratégias de crianças e pré-adolescentes da mesma faixa etária que não tenham formação musical.

**3.1. Questão de Investigação 1:** Será que as crianças e pré-adolescentes que têm formação musical recorrem a diferentes estratégias de autorregulação emocional quando comparadas com crianças e pré-adolescentes da mesma faixa etária que não têm formação musical?

**4. Objetivo 4:** Analisar a relação entre a capacidade de identificação e diferenciação emocional e as estratégias de autorregulação emocional utilizadas pelas crianças e pré-adolescentes.

**4.1. Questão de Investigação 2:** Qual a relação entre a capacidade de identificação e diferenciação emocional por parte das crianças e pré-adolescentes e as estratégias de autorregulação utilizadas entre os mesmos?

**5. Objetivo 5:** Analisar a relação entre os resultados obtidos e as variáveis Género e Idade.

**5.1. Questão de Investigação 3:** Será que existem diferenças ao nível da identificação, diferenciação e autorregulação emocional quando controladas as variáveis género e idade?

## **2. Caracterização da Amostra**

A amostra da presente investigação é constituída por crianças e pré-adolescentes com idades compreendidas entre os 8 e os 13 anos ( $\bar{x}=10,82$  e  $dp=1,68$ ). Foram recolhidos questionários de 274 participantes dos quais 161 pertencem ao género feminino. As crianças e adolescentes inquiridas são alunas de escolas da área metropolitana de Lisboa, frequentam desde o terceiro ao oitavo ano de escolaridade e 94,9% tem nacionalidade portuguesa, sendo que a restante percentagem corresponde a participantes com dupla e tripla nacionalidade, 4,1% e 1,1% respetivamente. Os participantes foram recrutados em duas escolas distintas: enquanto os participantes do grupo de controlo pertencem a uma escola de música, os participantes do grupo de controlo frequentam um externato, ambos

localizados na área metropolitana de Lisboa. As escolas referidas acolhem alunos com um nível sociocultural médio, sendo que a única diferença significativa entre populações é a formação musical. A escolha da amostra pertencente a cada instituição foi aleatória, evitando deste modo enviesamentos amostrais.

O total de participantes (N=274) é composto por dois grupos distintos. O grupo experimental é constituído por crianças e pré-adolescentes que têm formação musical (N=124) e o grupo de controlo por participantes da mesma faixa etária que não têm formação musical (N=150). É importante salientar que os alunos de formação musical têm pelo menos seis horas de aulas semanais (excluindo as horas de estudo), que 15% dos participantes do grupo de controlo têm atividades extracurriculares de música e que os participantes do grupo de controlo que tinham formação musical foram enquadrados igualmente no grupo experimental.

Foram estabelecidos como critérios de inclusão que os participantes teriam de ter idades compreendidas entre os 8 e os 13 anos e saber ler e escrever português.

A caracterização da amostra encontra-se clarificada na tabela 1 como é possível observar em seguida.

*Tabela 1 - Caracterização da amostra*

	N	%	Total
Género			274
Masc	113	41.2	
Fem	161	58.8	
Nacionalidade			274
Português	260	94.9	
Dulpa nac	11	4.1	
Tripla nac	3	1.1	
Escolaridade			274
3ºano	38	13.9	
4ºano	46	16.8	
5ºano	58	21.2	
6ºano	45	16.4	
7ºano	38	13.9	
8ºano	49	17.9	

Formação Musical			274
	Tem	124	45.3
	Não tem	150	54.7
Anos de Formação Musical			124
	1 – 4	72	58.1
	5 – 9	52	41.9
Instrumento			124
	Piano	30	24.2
	Violino	13	10.5
	Outros	81	65.3

### 3. Instrumentos

A recolha dos dados do presente estudo foi feita com recurso a questionários. Os questionários são os métodos de recolha de dados mais utilizados na investigação quantitativa (à semelhança deste estudo) por serem pouco dispendiosos, rápidos e fáceis de administrar a um grande número de indivíduos e de forma flexível. Ambos os questionários utilizados são de auto-relato e foram preenchidos pelo próprio participante em regime de papel e lápis.

#### 3.1. IIES – Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos (Moreira et al., 2012).

O Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos foi utilizado com o objetivo que avaliar as variáveis Identificação e Diferenciação Emocional. Este instrumento foi aferido para a população portuguesa e permite avaliar a capacidade de identificação e diferenciação emocional de crianças em idade escolar e pré-adolescentes a partir de situações da experiência quotidiana. O Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos (IIES) é um instrumento de auto-relato composto por 15 itens de respostas abertas. As respostas obtidas são distribuídas por três escalas: a escala de valência neutra composta por itens de situações que não estão associadas a qualquer tipo de experiência emocional, a escala de valência negativa que integra itens descritivos de situações normalmente associadas à experiência de emoções de cariz negativo e a escala de valência

positiva constituída por itens que descrevem situações normalmente associadas à experiência de emoções positivas. São exemplos de itens da escala neutra “O Sérgio está a tomar banho, depois vai lavar os dentes e vai para a cama”, da escala negativa “O pai do Henrique não lhe deu o que ele queria” e da escala positiva “O Renato começou aos pulos e a gritar quando a sua equipa marcou golo”. Os três fatores correspondentes às escalas de valência neutra, valência negativa e valência positiva apresentam valores de consistência interna de .85, .82 e .57 respetivamente.

Os resultados do instrumento podem ser medidos através dos Índices de Identificação Emocional e de Diferenciação Emocional. A cotação do Índice de Identificação Emocional é feita através do somatório dos resultados dos itens das escalas de valência positiva, negativa e neutra. Por sua vez, o Índice de Diferenciação Emocional é calculado apenas através da soma dos itens de compõe as escalas de valência positiva e negativa.

### **3.2. CPCQ - *Child Perceived Coping Questionnaire* (Rossman, 1992) traduzido por Sá (2005).**

Embora o interesse pelas estratégias de autorregulação emocional por parte das crianças esteja a aumentar tem sido feito pouco trabalho no sentido de desenvolver instrumentos de avaliação de estratégias de autorregulação, à semelhança do que já existe para os adultos.

Com o intuito de avaliar a variável Autorregulação Emocional foi utilizado o *Child Perceived Coping Questionnaire* (CPCQ) (Rossman, 1992), traduzido para português por Sá (2005). A seleção do instrumento baseou-se no fato de este ser um questionário traduzido e adaptado para a população portuguesa, destinado à faixa etária da população-alvo do presente estudo e com boas qualidades psicométricas.

A primeira adaptação para a população portuguesa foi feita por Rei (2012). Assim, os resultados do presente estudo serão analisados tendo sempre em vista os resultados obtidos na primeira adaptação feita para a população portuguesa.

No que diz respeito às qualidades psicométricas do instrumento, embora a autora não refira o valor do Alpha de Cronbach relativo à consistência interna do instrumento, no que diz respeito aos valores de  $\alpha$  dos vários fatores, estes variam entre .59 e .80, à exceção dos fatores Agressividade e *Distress* que apresentam valores mais baixos de  $\alpha=0.40$  e  $\alpha=0.44$  respetivamente.

O presente questionário permite avaliar as estratégias de autorregulação emocional utilizadas por crianças e pré-adolescentes dos 6 aos 12 anos perante situações stressantes. Este é um instrumento de auto-relato, constituído por 30 questões em que as respostas são dadas segundo uma escala de Likert com quatro níveis, em que “1- Nunca”, “2- Às vezes”, “3- Muitas vezes” e “4- Sempre”. De acordo com Rossman (1992), os resultados podem ser agrupados em 6 fatores em que cada fator corresponde a uma estratégia de autorregulação emocional. Estes fatores podem ser agrupados por sua vez em três grandes categorias. Deste modo, a categoria Apoio Social integra estratégias como o Apoio dos pais e o Apoio dos Amigos, a categoria relativa à capacidade de regulação autónoma engloba a Distração e o fato de a criança se Acalmar e por último, as estratégias de *Distress* e Agressividade estão inseridas na categoria de expressão emocional.

Uma vez que cada fator corresponde a uma estratégia de autorregulação emocional, os resultados são obtidos através do somatório dos itens que compõe cada fator para determinar quais as estratégias mais utilizadas por cada participante.

#### **4. Procedimento**

Após os diretores das instituições autorizarem a colaboração dos seus alunos no presente estudo, numa primeira fase dirigi-me às turmas de alunos de ambas as instituições com o intuito de dar a conhecer o meu projeto de investigação e de entregar os consentimentos informados dirigidos aos encarregados de educação. Deste modo, a obtenção do consentimento informado teve lugar antes da recolha de dados.

Numa segunda fase, com o intervalo de uma semana, dirigi-me às mesmas turmas com o intuito de aplicar os instrumentos. Foram dadas as instruções a quem entregou o consentimento informado assinado, entre elas que não existiam respostas certas nem erradas e que a sua participação era voluntária e anónima. A aplicação dos dois questionários foi realizada em contexto de sala de aula, estando também presente um professor de cada turma. Ambos os instrumentos foram preenchidos em regime papel e lápis e teve uma duração de aproximadamente vinte minutos.

Também o registo e análise de dados foram efetuados pela investigadora proponente desta investigação.



#### **4.1. Técnicas de Análise**

Dada a natureza quantitativa da metodologia do presente estudo, os resultados da presente investigação foram tratados estatisticamente com recurso ao software de análise estatística IBM SPSS Statistics 22.

Com o intuito de estudar as qualidades psicométricas dos instrumentos foram aplicadas análises fatoriais, seguidas de análises descritivas. Para estudar as diferenças ao nível da identificação, diferenciação e autorregulação emocional entre o grupo experimental (constituído por participantes que têm formação musical) e o grupo de controlo foram utilizadas análises de variâncias multivariadas (MANOVA) com recurso ao método de Wilks' Lambda para a identificação de diferenças significativas entre os grupos com e sem formação musical. Foi ainda verificado o valor da significância do teste de Box: sendo este  $> .001$  em ambas as MANOVAS realizadas, foi possível proceder à sua análise, que se encontra situada no próximo capítulo. Com a utilização da MANOVA as variáveis dependentes são consideradas simultaneamente, organizadas de forma composta e com os efeitos associados a cada variável ponderada pela correlação existente entre estas (Newton & Rudestam, cit. por Maroco, 2007).

#### **5. Questões éticas**

Em primeiro lugar o presente estudo teve a aprovação da comissão de ética da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Foi pedida permissão para utilização dos instrumentos diretamente aos autores dos instrumentos utilizados via e-mail no que diz respeito ao Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos (Moreira et al., 2012) e pessoalmente à autora responsável pela tradução para português do instrumento *Child Perceived Coping Questionnaire* (Rossman, 1992), Isabel Sá. Também o pedido de colaboração por parte das escolas foi requerido pessoalmente aos diretores de cada instituição.

A confidencialidade e o anonimato dos participantes e das instituições foram sempre assegurados ao longo da investigação. A explicação de que a participação das crianças e pré-adolescentes no estudo é voluntária foi feita em dois momentos: primeiramente o cariz voluntário da participação foi referido no consentimento informado assinado pelos encarregados de educação e previamente à aplicação foi explicado oralmente aos participantes que podiam desistir a qualquer momento e que a sua participação seria voluntária. No momento que precede a aplicação dos instrumentos foi ainda clarificado

que todos os dados recolhidos seriam confidenciais. Neste sentido, nenhum dos dados recolhidos permitem a identificação dos participantes e serão utilizados apenas na presente investigação.

### **III. RESULTADOS**

A distribuição normal das variáveis dependentes foi verificada através do teste de Kolmogorov-Smirnov, enquanto o teste de Levene foi utilizado para verificar a homogeneidade das variâncias populacionais uma vez que serão comparadas duas populações. Deste modo estão reunidas as condições para a utilização dos testes paramétricos.

Seguem-se os resultados dos testes estatísticos realizados com o intuito de atingir os objetivos do presente estudo e dar resposta às hipóteses e questões de investigação.

#### **1. Análise das qualidades psicométricas dos instrumentos**

Como estabelecido no primeiro objetivo da presente investigação, pretende-se em seguida analisar a estrutura psicométrica dos instrumentos utilizados na avaliação das variáveis Identificação, Diferenciação e Autorregulação Emocional bem como compará-la com as estruturas analisadas em estudos anteriores.

##### **1.1. IIES – Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos**

###### **1.1.1. Análise da Consistência Interna do Instrumento**

Com o intuito de avaliar a estrutura interna do instrumento foi calculado o valor do alfa de Cronbach. Neste sentido observou-se um valor de  $\alpha = .74$ , o que demonstra que o presente instrumento é um bom indicador da capacidade de Identificação e de Diferenciação Emocional.

###### **1.1.2. Análise da Estrutura Fatorial do Instrumento**

Foi realizada uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) sobre a matriz das correlações, com extração dos fatores pelo método das componentes principais seguida de uma rotação Promax para que fosse possível avaliar a estrutura relacional dos itens, sendo reproduzidas fielmente as análises realizadas no instrumento original. O método Promax começa por produzir uma rotação ortogonal (Varimax), sendo esta transladada não-ortogonalmente em seguida para melhor ajustar a estrutura. Este método viola o pressuposto da independência entre fatores (Maroco, 2007), o que significa que os fatores estão correlacionados. Os fatores comuns retidos foram aqueles que apresentavam um eigenvalue superior a 1, em consonância com o Scree Plot e a percentagem de variância

retida. Foi utilizado mais do que um critério para que os fatores retidos fossem os mais relevantes para descrever a estrutura latente. Para além dos cuidados referidos, foi ainda definido um número fixo de três fatores (de acordo com a estrutura do instrumento original) e apenas se consideraram os itens que apresentaram saturações superiores a .30.

A validade da Análise Fatorial Exploratória foi avaliada através do critério KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) com os critérios de classificação definidos em Maroco (2007). Dado que o valor de KMO é considerado um valor médio (KMO= .796) pôde-se então proceder à análise fatorial exploratória. Foi igualmente aplicado o teste de esfericidade de Bartlett, sendo o seu valor de 858.542 ( $p = .000$ ).

Na realização da Análise Fatorial Exploratória foi definido um número fixo de três fatores, de acordo com a estrutura original da escala. Deste modo, verificou-se que estes três fatores agrupam a totalidade dos itens, explicando 46.97% da variância (ver tabela 2).

*Tabela 2 - Análise Fatorial do IIES (com rotação Promax)*

Fator	1	2	3
Valor próprio	3,30	2,64	1,11
% de variância explicada (Total=46,97%)	22,01	17,57	7,39
6. O Renato começou aos pulos e a gritar quando a sua equipa marcou golo.	,776		
4. Os amigos da Beatriz fizeram-lhe uma festa de aniversário surpresa e ela até ficou sem saber o que pensar.	,767		
7. A Liliana mostrou a toda a gente o prémio que ganhou.	,698		
13. A Manuela não gosta de ver a mãe brincar com o bebé.	,648		
1. A Rita gosta muito dos pais.	,608		
14. A Célia está sozinha enquanto os amigos estão a brincar, está a pensar que são uns parvos.	,601		
12. O pai do Henrique não lhe deu o que ele queria.	,460		
9. A Isabel está a fazer o lanche.		,768	
15. O Bruno está sentado no sofá a ver televisão.		,678	
5. O Sérgio está a tomar banho, depois vai lavar os dentes e vai para a cama.		,655	

8. O Nuno está a pintar o caderno de desenhos com muitas cores.	,647
10. O Fábio está a fazer beicinho.	,301
3.O Júlio não foi brincar para a rua enquanto chovia.	,750
11. A Cláudia foi ao jardim zoológico ver os animais.	,699
2.O Rui está a correr à volta do jardim.	,697

Através da análise da tabela 2 pode-se constatar que nenhum dos fatores manteve totalmente a sua estrutura original, o que se pode dever às características da amostra do presente estudo.

No primeiro fator obtiveram pesos fatoriais os itens 6, 4, 7, 13, 1, 14, 12 (“O Renato começou aos pulos e a gritar quando a sua equipa marcou golo”, “Os amigos da Beatriz fizeram-lhe uma festa de aniversário surpresa e ela até ficou sem saber o que pensar”, “A Liliana mostrou a toda a gente o prémio que ganhou”, “A Manuela não gosta de ver a mãe brincar com o bebé”, “A Rita gosta muito dos pais”, “A Célia está sozinha enquanto os amigos estão a brincar, está a pensar que são uns parvos” e “O pai do Henrique não lhe deu o que ele queria”). Os itens referidos correspondem ao fator 3 - Escala de Valência Positiva - da estrutura original à exceção dos itens 13, 14 e 12 que pertencem ao fator 2 - Escala de Valência Negativa.

O segundo fator por sua vez é constituído pelos itens 9, 15, 5, 8 e 10 (“A Isabel está a fazer o lanche”, “O Bruno está sentado no sofá a ver televisão”, “O Sérgio está a tomar banho, depois vai lavar os dentes e vai para a cama”, “O Nuno está a pintar o caderno de desenhos com muitas cores” e “O Fábio está a fazer beicinho”). Dos itens referidos, apenas o item 10 corresponde ao fator 2 - Escala de Valência Negativa - da estrutura original.

No que diz respeito ao terceiro fator, este é constituído pelos itens 3, 11 e 2 (“O Júlio não foi brincar para a rua enquanto chovia”, “A Cláudia foi ao jardim zoológico ver os animais” e “O Rui está a correr à volta do jardim”), correspondentes ao fator 1 – Escala de Valência Neutra - da estrutura original.

Deste modo, foi tomada a decisão de manter a estrutura fatorial original, apresentada em seguida na tabela 3, em que o primeiro fator corresponde à Escala de Valência Neutra, o segundo fator à Escala de Valência Negativa e o terceiro à Escala de Valência Positiva.

Tabela 3 - Análise Fatorial do IIES (com rotação Promax) – estrutura original

Fator	1	2	3
Total de variância explicada =46,97%			
5. O Sérgio está a tomar banho, depois vai lavar os dentes e vai para a cama.	,800		
9. A Isabel está a fazer o lanche.	,756		
15. O Bruno está sentado no sofá a ver televisão.	,752		
8. O Nuno está a pintar o caderno de desenhos com muitas cores.	,747		
11. A Cláudia foi ao jardim zoológico ver os animais.	,729		
2.O Rui está a correr à volta do jardim.	,712		
3.O Júlio não foi brincar para a rua enquanto chovia.	,547		
10. O Fábio está a fazer beicinho.		,819	
12. O pai do Henrique não lhe deu o que ele queria.		,818	
14. A Célia está sozinha enquanto os amigos estão a brincar, está a pensar que são uns parvos.		,804	
13. A Manuela não gosta de ver a mãe brincar com o bebé.		,730	
4. Os amigos da Beatriz fizeram-lhe uma festa de aniversário surpresa e ela até ficou sem saber o que pensar.			,702
6. O Renato começou aos pulos e a gritar quando a sua equipa marcou golo.			,656
7. A Liliana mostrou a toda a gente o prémio que ganhou.			,648
1.A Rita gosta muito dos pais.			,619

1= Escala de Valência Neutra, 2= Escala de Valência Negativa, 3= Escala de Valência Positiva.

Foi ainda calculada a consistência interna de cada escala através do Alfa de Cronbach. Neste sentido o fator um apresentou um valor de .78, o fator dois de .57 e no que diz respeito ao fator três,  $\alpha=.62$  como se pode observar na tabela 4.

Tabela 4 - Consistência interna dos fatores do IIES

Fator	Alfa
1	.78
2	.57
3	.62

### 1.1.3. Análise das Intercorrelações

Como mencionado anteriormente, o Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos (IIES) tem a particularidade de ser constituído por três escalas (Escala de Valência Neutra, Escala de Valência Negativa e Escala de Valência Positiva) e dois índices principais (Índice de Identificação Emocional e o Índice de Diferenciação Emocional, sendo este último composto por sua vez pelos Índices de Diferenciação Emocional Positiva e de Diferenciação Emocional Negativa). Dado que as variáveis Identificação Emocional e Diferenciação Emocional são avaliadas pelos índices correspondentes, as seguintes análises serão efetuadas em função dos mesmos.

Depois de calculado o Coeficiente de Pearson, o resultado da correlação entre as variáveis Identificação Emocional e Diferenciação Emocional não é estatisticamente significativo ( $p = .312$ ) uma vez que  $p > .05$  como se pode constatar pela análise da tabela 5, sugerindo que estas mesmas variáveis não estão correlacionadas.

Tabela 5 - Análise do resultado das correlações entre Identificação e Diferenciação Emocional

		IIE	IDT
IIE	<i>r</i> de Pearson	-	-.061
IDT	<i>r</i> de Pearson		-

### 1.1.4. Análise Descritiva do Instrumento

Realizada a estatística descritiva dos resultados, constatou-se que o Índice de Identificação Emocional obteve uma média de 13.15 ( $dp = 4.68$ ) e o Índice de Diferenciação Total uma média de 17.85 ( $dp = 3.41$ ) como se pode observar na tabela 6.

*Tabela 6 - Média e desvio-padrão dos Índices de Identificação Emocional e Diferenciação Total*

	M	DP
IIE	13.15	4.68
IDT	17.85	3.41

## **1.2. CPCQ – *Child Perceived Coping Questionnaire***

### **1.2.1. Análise da Consistência Interna do Instrumento**

Com o intuito de avaliar a estrutura interna do instrumento, foi calculado o valor do alfa de Cronbach. Neste sentido, foi observado um valor de  $\alpha = .81$ , demonstrando que o presente instrumento é um bom indicador das estratégias de autorregulação emocional utilizadas por crianças e pré-adolescentes.

### **1.2.2. Análise da Estrutura Fatorial do Instrumento**

Foi realizada uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) sobre a matriz das correlações, com extração dos fatores pelo método das componentes principais seguida de uma rotação Varimax para que pudesse ser avaliada a estrutura relacional dos itens. Os fatores comuns retidos foram aqueles que apresentavam um eigenvalue superior a 1, em consonância com o Scree Plot e a percentagem de variância retida. Foi utilizado mais do que um critério para que os fatores retidos fossem os mais relevantes para descrever a estrutura latente. Para além dos cuidados referidos, foi ainda definido um número fixo de cinco fatores (de acordo com a estrutura do instrumento original) e apenas se consideraram os itens que apresentaram saturações superiores a .30.

A validade da análise fatorial exploratória foi avaliada através do critério KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) com os critérios de classificação definidos em Maroco (2007). Dado que o valor de KMO é considerado um valor bom ( $KMO = .812$ ) pôde-se então proceder à análise fatorial exploratória. Foi igualmente aplicado o teste de esfericidade de Bartlett, sendo o seu valor de 2027.43 ( $p = .000$ ).

De acordo com os resultados, verificou-se que cinco fatores agrupam a totalidade dos itens, explicando 43.17% da variância (ver tabela 7).



*Tabela 7 - Análise Fatorial do CPCQ (com rotação Varimax Normalizada)*

Fatores	1	2	3	4	5
Valor próprio	5,56	2,33	1,97	1,76	1,34
% de variância explicada (Total=43,17%)	18,54	7,77	6,55	5,85	4,45
1. Conto à mãe ou ao pai o que estou a sentir.	,731				
5. Tento pensar no que a mãe ou o pai fariam para resolver o problema.	,601				
11. Peço ajuda à mãe ou ao pai.	,771				
12. Arranjo um livro para ver e esquecer o que aconteceu.	,421*				
16. Converso com a mãe ou com o pai para perceber como mudar o que está mal.	,776				
20. Gosto de pensar que a mãe e o pai gostam muito de mim.	,575				
29. Tento lembrar-me de algo que a mãe ou o pai fizeram numa situação semelhante.	,581				
8. Quando as coisas correm mal peço ajuda a um amigo.		,763			
10. Quando as coisas correm mal converso com um amigo.		,828			
19. Converso com um amigo para saber o que posso fazer para resolver o problema.		,840			
2. Tento afastar-me da situação			,458		

má durante algum tempo.	
7. Tento uma magia ou “faço” de conta para me livrar do que aconteceu.	,600
18. Tento jogar ou fazer alguma coisa sozinho para não pensar no que aconteceu.	,319*
22. Digo a mim mesmo que tudo se vai resolver.	,560
23. Respiro fundo várias vezes para me acalmar.	,474
24. Tento pensar como resolver o problema ou mudar o que está errado.	,301
25. Esforço-me por pensar numa coisa divertida.	,502
26. Tento acalmar-me e relaxar.	,410
27. Esforço-me muito por resolver o que aconteceu.	,611
3. Gosto de ir jogar ou brincar com alguém quando me sinto mal.	,651
4. Saio e vou saltar, correr, jogar com os meus amigos.	,675
17. Finjo que sou o meu herói favorito e resolvo o problema.	,381
21. Quando estou triste gosto de ver TV.	,403
6. Costumo amuar ou queixar-me quando algo mau me acontece.	,310

9. Invento uma história sobre o que aconteceu.	,512
13. Roo as unhas quando me sinto mal	,375
14. Choro um bocadinho quando me sinto mal.	,614
15. Gosto de me esconder durante algum tempo.	,656
28. Quando me sinto mal gritar ajuda-me.	,589
30. Quando me sinto mal ajuda-me bater em alguém ou entrar uma briga.	,354

\*Itens em fatores alterados.

Embora tenham sido considerados inicialmente seis fatores na versão adaptada por Rei (2012) à população portuguesa, na análise fatorial efetuada no presente estudo consideraram-se cinco fatores com valores de consistência interna superiores aos encontrados pela autora. É importante recordar que a autora não considerou os fatores cinco e seis por terem valores de consistência interna baixos. Neste sentido, os fatores referidos foram integrados num só - o fator 5 - que, fiel à nomenclatura do autor originar, corresponde às estratégias de *Distress* e *Agressividade*. Segue-se uma análise detalhada de cada fator.

O fator 1 corresponde à estratégia Apoio dos Pais, é constituído por itens que retratam a interação com os pais com o intuito de serem ajudados com os seus problemas ou sentimentos maus e apresenta uma precisão boa (valor de  $\alpha = .80$ ). São estes os itens 1, 5, 11, 12, 16, 20 e 29 (“Conto à mãe ou ao pai o que estou a sentir”, “Tento pensar no que a mãe ou o pai fariam para resolver o problema”, “Peço ajuda à mãe ou ao pai”, “Arranjo um livro para ver e esquecer o que aconteceu”, “Converso com a mãe ou com o pai para perceber como mudar o que está mal”, “Gosto de pensar que a mãe e o pai gostam muito de mim” e “Tento lembrar-me de algo que a mãe ou o pai fizeram numa situação semelhante”). O item 12 foi considerado como pertencente ao fator 4 dado ser mais pertinente a nível teórico.

No que diz respeito ao fator 2, este corresponde à estratégia Apoio dos Amigos e apresenta uma precisão igualmente boa (valor de  $\alpha = .84$ ). Embora esta estratégia esteja inserida na categoria de apoio social (à semelhança do fator 1), pretende caracterizar a ajuda dos amigos relativamente aos problemas emocionais das crianças. Este fator é constituído pelos itens 8, 10 e 19 (“Quando as coisas correm mal peço ajuda a um amigo”, “Quando as coisas correm mal converso com um amigo” e “Converso com um amigo para saber o que posso fazer para resolver o problema”).

A estratégia de autorregulação Acalmar-se é representada pelo fator 3 e retrata uma capacidade de autorregulação mais autónoma. Este fator apresenta um valor de  $\alpha = .70$  e é representado pelos itens 2, 7, 18, 22, 23, 24, 25, 26 e 27 (“Tento afastar-me da situação má durante algum tempo”, “Tento uma magia ou “faço” de conta para me livrar do que aconteceu”, “Tento jogar ou fazer alguma coisa sozinho para não pensar no que aconteceu”, “Digo a mim mesmo que tudo se vai resolver”, “Respiro fundo várias vezes para me acalmar”, “Tento pensar como resolver o problema ou mudar o que está errado”, “Esforço-me por pensar numa coisa divertida”, “Tento acalmar-me e relaxar” e “Esforço-me muito por resolver o que aconteceu”). O item 18 foi considerado como pertencente ao fator 4 dado ser mais pertinente a nível teórico.

O fator 4 corresponde à estratégia Distração, na qual foi observada um valor de  $\alpha = .51$ . Os itens constituintes deste fator são os 3, 4, 17 e 21 (“Gosto de ir jogar ou brincar com alguém quando me sinto mal”, “Saio e vou saltar, correr, jogar com os meus amigos”, “Finjo que sou o meu herói favorito e resolvo o problema” e “Quando estou triste gosto de ver TV”).

Relativamente às estratégias de autorregulação *Distress* e *Agressividade*, correspondentes ao fator 5, ambas são consideradas estratégias de Expressão da Emoção. Ao fator 5 correspondem os itens 6, 9, 13, 14, 15, 28 e 30 (“Costumo amuar ou queixar-me quando algo mau me acontece”, “Invento uma história sobre o que aconteceu”, “Roo as unhas quando me sinto mal”, “Choro um bocadinho quando me sinto mal”, “Gosto de me esconder durante algum tempo”, “Quando me sinto mal gritar ajuda-me” e “Quando me sinto mal ajuda-me bater em alguém ou entrar uma briga”). Embora a sua precisão obtenha um valor maior quando retirado o item 30, este foi inserido no fator uma vez que o representava fielmente. Deste modo, foi verificada um valor de  $\alpha = .56$  no fator referido.

### 1.2.3. Análise das Intercorrelações

De acordo com os resultados do Coeficiente de Pearson utilizado para calcular as intercorrelações dos fatores, todos os fatores apresentaram valores estatisticamente significativos ( $p < .01$ ) estando positivamente correlacionados com os restantes, à exceção das estratégias *Distress* e *Agressividade*, como se pode verificar na tabela 8. As correlações mais fortes encontram-se entre as estratégias *Acalmar-se* e *Apoio dos Pais* ( $r = .478$ ), *Acalmar-se* e *Apoio dos Amigos* ( $r = .431$ ) e *Distração* e as restantes estratégias, à exceção do *Distress* e *Agressividade*. Por outro lado, a correlação mais fraca verifica-se entre as estratégias *Apoio dos Amigos* e *Apoio dos Pais* ( $r = .269$ ).

Tabela 8 - Correlações entre fatores do CPCQ

	Apoio dos Pais	Apoio dos Amigos	Acalmar-se	Distração	<i>Distress</i> e <i>Agressividade</i>
Apoio dos Pais <i>r</i> de Pearson	-	<b>.269**</b>	<b>.478**</b>	<b>.393**</b>	.003
Apoio dos Amigos <i>r</i> de Pearson		-	<b>.431**</b>	<b>.319**</b>	.009
Acalmar-se <i>r</i> de Pearson			-	<b>.382**</b>	.097
Distração <i>r</i> de Pearson				-	.055
<i>Distress</i> e <i>Agressividade</i> <i>r</i> de Pearson					-

\*\* $p < .01$

### 1.2.4. Análise Descritiva

Realizada a análise descritiva dos resultados deste instrumento constatou-se que a média de cada estratégia está inserida no intervalo de respostas entre um e dois (o que corresponde às respostas “às vezes” e “muitas vezes”, respetivamente), avaliada na escala de Likert de um a quatro (em que um significa “nunca” e quatro significa “sempre”), à exceção das estratégias *Distress* e *Agressividade*. Deste modo, a média de respostas relativamente à estratégia *Apoio dos Pais* é de 2.70 com um desvio-padrão de .69. No que diz respeito ao *Apoio dos Amigos*, a média é de 2.66 e o desvio-padrão de 0.79. A estratégia *Acalmar-se* obteve uma média de 2.75 ( $dp = .53$ ), a estratégia de *Distração* uma média de 2.24 ( $dp = .53$ ) e por fim o *Distress* e *Agressividade* com média de 1.78 e desvio-padrão de .45. Estes resultados encontram-se sintetizados na tabela 9.

Tabela 9 - Média, desvio-padrão e consistência interna do CPCQ

	M	DP	Alfa
Apoio dos Pais	2.70	.69	.80
Apoio dos Amigos	2.66	.79	.84
Acalmar-se	2.75	.53	.70
Distração	2.24	.53	.51
<i>Distress</i> e Agressividade	1.78	.45	.56

### 1.3. Análise das correlações entre Identificação, Diferenciação e Estratégias de Autorregulação Emocional

Apenas é estatisticamente significativa a correlação negativa entre Identificação Emocional e a estratégia de autorregulação Distração, com  $r = -.21$ .

A Diferenciação Emocional está positivamente correlacionada com todas as estratégias de Autorregulação avaliadas. Deste modo, verificam-se correlações moderadas positivas entre a Diferenciação Emocional e estratégias como a Distração ( $r = .57$ ), Acalmar-se ( $r = .53$ ) e o Apoio dos Pais ( $r = .51$ ), e correlações fracas positivas entre a Diferenciação Emocional e estratégias como o Apoio dos Amigos ( $r = .48$ ) e a Expressão de Emoções ( $r = .47$ ) – ver tabela 10.

Tabela 10 - Correlações entre o Índice de Identificação Emocional, o Índice de Diferenciação Emocional e as Estratégias de Autorregulação Emocional

	IIE	IDT
Apoio dos Pais	$r$ de Pearson -.072	<b>.513**</b>
Apoio dos Amigos	$r$ de Pearson .074	<b>.478**</b>
Acalmar-se	$r$ de Pearson -.024	<b>.531**</b>
Distração	$r$ de Pearson <b>-.207**</b>	<b>.573**</b>
<i>Distress</i> e Agressividade	$r$ de Pearson .008	<b>.467**</b>

\*\* $p < .01$

IIE= Índice de Identificação Emocional; IDT= Índice de Diferenciação Total

## 2. Análise dos Resultados

### 2.1. Análise dos resultados da MANOVA – IIES

Primeiramente foi verificado um valor de  $p$ -value do teste M de Box= .019 ( $> .001$ ). Deste modo, ao constatar-se que as covariâncias são homogêneas, estão verificadas as condições de aplicação da MANOVA (Maroco, 2007) e pode-se assim, com confiança, proceder à análise dos resultados.

#### 2.1.1. IIE – Índice de Identificação Emocional

No que diz respeito à variável Identificação Emocional verificou-se que as crianças e pré-adolescentes que têm formação musical apresentam um Índice de Identificação Emocional (IIE), em média, de 14.95 enquanto as crianças e pré-adolescentes que não têm formação musical obtiveram um resultado de 11.65. As diferenças observadas entre os índices dos dois grupos são estatisticamente significativas ( $p= .000$ ) uma vez que  $p < .05$  como se pode observar na tabela 11.

*Tabela 11 - Resultados MANOVA entre Identificação Emocional e Formação Musical*

Formação Musical	N	M	Diferença entre médias	Sig.
IIE	Tem	124	14.95	3.30
	Não Tem	150	11.65	

IIE= Índice de Identificação Emocional.

Na comparação dos resultados da Identificação Emocional entre grupos de participantes com e sem formação musical foram controladas variáveis como o género e a idade. Dada a prevalência do efeito principal Formação Musical, foram averiguados os efeitos de interação. Não foram encontradas diferenças significativas ( $p > .05$ ) entre o grupo experimental e o grupo de controlo relativamente à idade ( $p= .245$ ) nem ao género ( $p= .911$ ) como se pode observar na tabela 12.

Uma vez que não se verificaram efeitos de interação entre formação musical e género e entre formação musical e idade, o efeito principal Formação Musical explica a totalidade da diferença encontrada.

Foi ainda analisada a diferença entre grupos com mais ou menos anos de formação musical e constataram-se diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) ao nível da Identificação Emocional ( $p= .012$ ) entre o grupo de participantes que têm um a quatro anos de formação musical e o grupo de participantes com cinco a nove anos de formação

musical, sendo que o primeiro grupo obteve uma média de 14.06 e o segundo 16.19. Estes resultados encontram-se clarificados na tabela 12.

*Tabela 12 - Resultados MANOVA da Interação entre Formação Musical e Género, Formação Musical e Idade e dos Anos de Formação Musical (IIE)*

IIE		M	Sig.
FM*Género	Tem*Masc.	13.36	.911
	NãoTem*Masc.	10.62	
	Tem*Fem.	15.22	
	NãoTem*Fem.	12.23	
FM*Idade	Tem*8-10 anos	12.65	.828
	NãoTem*8-10 anos	9.90	
	Tem*11-13 anos	15.93	
	NãoTem*11-13 anos	12.96	
Anos de FM	1-4 anos	14.06	<b>.012</b>
	5-9 anos	16.19	

IIE= Índice de Identificação Emocional

### **2.1.1.1. Análise das variáveis Género e Idade**

As diferenças observadas entre género masculino e feminino são estatisticamente significativas ( $p = .000$ ) uma vez que  $p < .05$ , sendo que o género masculino obteve um resultado, em média, de 11.96 e o género feminino de 13.98 como se pode observar na tabela 13.

*Tabela 13 – Resultados MANOVA da diferença entre géneros*

Género	N	M	Sig.
IIE	Masc.	113	<b>.000</b>
	Fem.	161	



Também as diferenças dos resultados entre idades são significativas ( $p = .000$ ) uma vez que  $p < .05$  verificando-se um aumento dos mesmos com a idade: as crianças da faixa etária dos oito aos dez anos obtiveram uma média de 11.03 enquanto as crianças com idades compreendidas entre os onze e os treze anos apresentaram um resultado médio de 14.70 como se pode observar na tabela 14.

*Tabela 14 – Resultados MANOVA da diferença entre idades*

Idade	N	M	Sig.
IIE	8-10 anos	116	11.03
	11-13 anos	158	14.70

### 2.1.2. IDT – Índice de Diferenciação Total

Relativamente à variável Diferenciação Emocional verificou-se que as crianças e pré-adolescentes que têm formação musical apresentam um Índice de Diferenciação Total (IDT), em média, de 17.39 enquanto as crianças e pré-adolescentes que não têm formação musical obtiveram um resultado de 18.23. As diferenças observadas entre os índices dos dois grupos não são estatisticamente significativas ( $p = .074$ ) uma vez que  $p > .05$ , como se pode observar na tabela 15.

*Tabela 15 – Resultados MANOVA entre Diferenciação Emocional e Formação Musical*

Formação Musical	N	M	Diferença entre médias	Sig.
IDT	Tem	124	17.39	0.84
	Não Tem	150	18.23	.074

Na comparação dos resultados do Índice de Diferenciação Emocional entre grupos de participantes com e sem formação musical foram controladas variáveis como o género e a idade.

Embora não se tenham verificado diferenças significativas ( $p > .05$ ) entre o grupo de controlo e experimental e simultaneamente entre o género masculino e feminino ( $p = .450$ ), verificou-se um efeito de interação entre formação musical e idade, dado que a diferença dos resultados dos dois grupos de diferentes faixas etárias é estatisticamente significativo ( $p = .05$ ). Neste sentido, os participantes com idades compreendidas entre os oito e os dez anos que não têm formação musical apresentam resultados superiores, como

é visível na tabela 16. Foi efetuada uma divisão da amostra por grupos etários para alcançar uma análise mais precisa das variações desenvolvimentistas.

Foi ainda analisada a diferença entre grupos com mais ou menos anos de formação musical. Esta diferença não foi estatisticamente significativa ( $p = .665$ ) quanto à variável Diferenciação Emocional uma vez que  $p > .05$ , à semelhança do sucedido quando comparados os grupos experimental e controlo relativamente apenas à existência ou não de formação musical.

*Tabela 16 – Resultados MANOVA da Interação entre Formação Musical e Género, Formação Musical e Idade e dos Anos de Formação Musical (IDT)*

IDT		M	Sig.
FM*Género	Tem*Masc.	16.93	.450
	NãoTem*Masc.	18.03	
	Tem*Fem.	17.88	
	NãoTem*Fem.	18.46	
FM*Idade	Tem*8-10 anos	17.80	<b>.050</b>
	NãoTem*8-10 anos	19.45	
	Tem*11-13 anos	17.00	
	NãoTem*11-13 anos	17.03	
Anos de FM	1-4 anos	17.49	.665
	5-9 anos	17.25	

IDT= Índice de Diferenciação Total.

## **2.2. Análise dos resultados da MANOVA – CPCQ**

Primeiramente foi verificado um valor de  $p$ -value do teste M de Box= .445 ( $> .001$ ). Deste modo, ao constatar-se que as covariâncias são homogéneas, estão verificadas as condições de aplicação da MANOVA (Maroco, 2007) e pode-se assim, com confiança, proceder à análise dos resultados.

Verificou-se uma diferença estatisticamente significativa ( $p < .05$ ) relativamente às estratégias de autorregulação Distração e *Distress* e Agressividade ( $p = .006$  e  $p = .030$  respetivamente) entre crianças e pré-adolescentes que têm formação musical e crianças e pré-adolescentes que não têm formação musical, como é possível observar na tabela 17.

No que diz respeito à estratégia de Distração, os participantes do grupo experimental obtiveram um resultado médio de 2.12 enquanto os do grupo de controlo obtiveram um

resultado de 2.34. A diferença observada entre grupos é estatisticamente significativa ( $p = .006$ ) uma vez que  $p < .05$ .

Relativamente ao *Distress* e Agressividade, as crianças e pré-adolescentes que têm formação musical obtiveram um resultado médio de 1.72 enquanto as que não têm formação musical obtiveram um resultado de 1.82. A diferença observada entre grupos é também estatisticamente significativa ( $p = .030$ ) uma vez que  $p < .05$ .

*Tabela 17 - Resultados MANOVA das estratégias Distração e Distress e Agressividade*

	Formação Musical	N	M	Sig.
Distração	Tem	124	2.12	<b>.006</b>
	Não Tem	150	2.34	
<i>Distress</i> e Agressividade	Tem	124	1.72	<b>.030</b>
	Não Tem	150	1.82	

Na comparação dos resultados das estratégias de autorregulação entre grupos de participantes com e sem formação musical foram controladas variáveis como o género e a idade.

Constatou-se que o efeito da interação entre a formação musical e o género não é estatisticamente significativo.

Relativamente ao efeito de interação entre a formação musical e a idade verificou-se que este é estatisticamente significativo ( $p < .05$ ) no que diz respeito às estratégias de autorregulação *Distress* e Agressividade ( $p = .001$ ), na medida em que o grupo de participantes com idades compreendidas entre os oito e os dez anos recorrem mais às estratégias de *Distress* e Agressividade do que o grupo pertencente à faixa etária dos onze aos treze anos, como se pode observar na tabela 18.

Foi ainda analisada a diferença entre grupos com mais ou menos anos de formação musical e constataram-se diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) ao nível das estratégias Apoio dos Pais e Distração ( $p = .008$  e  $p = .004$  respetivamente) entre o grupo de participantes que têm um a quatro anos de formação musical e o grupo de participantes com cinco a nove anos de formação musical. Verificou-se que em ambas as estratégias o primeiro grupo obteve resultados superiores como se pode observar na tabela 18.

*Tabela 18 - Resultados MANOVA da Interação entre Formação Musical e Idade e dos Anos de Formação Musical (estratégias de autorregulação emocional)*

Estratégia		M	Sig.	
Distress e Agressividade	FM*Idade	8-10 anos	1.82	<b>.001</b>
		11-13 anos	1.75	
Apoio dos Pais	Anos de FM	1-4 anos de FM	2.78	<b>.008</b>
		5-9 anos de FM	2.43	
Distração	Anos de FM	1-4 anos de FM	2.23	<b>.004</b>
		5-9 anos de FM	1.97	

### 2.2.1. Análise das variáveis Género e Idade

Foram observadas diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) ao nível da interação entre a variável género e as estratégias de autorregulação Apoio dos Amigos ( $p = .008$ ) e Distração ( $p = .015$ ). Relativamente à estratégia Apoio dos Amigos, os rapazes obtiveram um resultado de 2.47 enquanto as raparigas apresentaram uma média de 2.78. No que diz respeito à Distração, a média do resultado do género masculino foi de 2.32 enquanto a do género feminino foi de 2.18. Os resultados referidos encontram-se na tabela 19.

*Tabela 19 – Resultados MANOVA da diferença entre géneros nas estratégias Apoio dos Amigos e Distração*

Género	N	M	Sig.
Apoio dos Amigos	Masc. 113	2.47	<b>.008</b>
	Fem. 161	2.78	
Distração	Masc. 113	2.32	<b>.015</b>
	Fem. 161	2.18	

Foram observadas diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) ainda na interação entre a variável idade e as estratégias de autorregulação Apoio dos Pais ( $p = .000$ ) e Distração ( $p = .000$ ) como se pode observar na tabela 20.

*Tabela 20 – Resultados MANOVA da diferença entre idades nas estratégias Apoio dos Amigos e Distração*

Idade		N	M	Sig.
Apoio dos Pais	8-10 anos	116	2.94	<b>.000</b>
	11-13 anos	158	2.52	
Distração	8-10 anos	116	2.42	<b>.000</b>
	11-13 anos	158	2.11	

## IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Integrando a revisão bibliográfica realizada e a análise dos resultados descritos no capítulo anterior será possível discutir e dar resposta às hipóteses e questões de investigação elaboradas no âmbito dos objetivos deste estudo.

- 1. Objetivo 1:** Realizar o estudo psicométrico dos instrumentos Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos (Moreira et al., 2012) e *Child Perceived Coping Questionnaire* (Rossman, 1992) traduzido por Sá (2005) de modo a avaliar se as propriedades psicométricas avaliadas anteriormente são adequadas.

Relativamente ao estudo psicométrico do Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos (IIES), constatou-se que este apresenta uma boa consistência interna ( $\alpha = .74$ ) e que, conseqüentemente, é um bom indicador da capacidade de Identificação e de Diferenciação Emocional. O presente inventário é constituído por três escalas: escala de valência neutra, escala de valência negativa e escala de valência positiva. Estas três escalas revelaram ter uma boa consistência interna, com valores de alfa de .78, .57 e .62 respetivamente. Realizada a análise fatorial exploratória constatou-se que nenhum dos fatores manteve totalmente a sua estrutura original, o que se pode dever às características da amostra do presente estudo. Neste sentido, foi tomada a decisão de manter a estrutura fatorial original.

No que diz respeito às qualidades psicométricas do Instrumento *Child Perceived Coping Questionnaire* (CPCQ), verificou-se um alfa de Cronbach de .81, o que se traduz numa boa consistência interna e indica que o presente instrumento é um bom indicador das estratégias de autorregulação emocional utilizadas por crianças e pré-adolescentes. Embora a estrutura original do instrumento integre seis fatores, no presente estudo consideraram-se apenas cinco, resultantes da junção dos fatores 5 e 6 (*Distress* e *Agressividade*), cuja consistência interna é superior à obtida na análise fatorial original. Neste sentido, os cinco fatores correspondem às estratégias de autorregulação emocional de Apoio dos Pais (fator 1), Apoio dos Amigos (fator 2), Acabar-se (fator 3), Distração (fator 4) e *Distress* e *Agressividade* (fator 5). Estes mesmos fatores apresentaram valores de consistência interna entre os valores .51 e .84.

**2. Objetivo 2:** Avaliar se existem diferenças na identificação e diferenciação de emoções entre crianças e pré-adolescentes que são alunos de formação musical e crianças e pré-adolescentes da mesma faixa etária que não tenham formação musical.

### **2.1. Hipótese 1**

H1. É esperado que as crianças e pré-adolescentes que tenham formação musical apresentem resultados superiores na Identificação Emocional, comparativamente com crianças e pré-adolescentes da mesma faixa etária que não tenham formação musical.

Através da análise dos resultados a primeira hipótese foi confirmada: as diferenças observadas entre os grupos de participantes com e sem formação musical foram estatisticamente significativas ( $p = .000$ ) no que diz respeito à Identificação Emocional. Neste sentido, as crianças e pré-adolescentes que têm formação musical apresentaram resultados mais elevados ao nível da Identificação Emocional quando comparadas com crianças e pré-adolescentes que não têm formação musical.

Estes resultados podem ser explicados pelo maior volume de massa cinzenta no lobo frontal (Sluming et al., cit por Schlaug, 2009), lobo no qual se situam as estruturas responsáveis pelas emoções do ser humano, e pelos níveis mais elevados de plasticidade neuronal no córtex auditivo e no córtex frontal (Collins, 2013) que fundamentam as diferenças anatómicas entre músicos e não-músicos.

É importante salientar que não foi verificado um efeito de interação entre a variável Formação Musical e as variáveis género ou idade, o que indica que a Formação Musical explica a totalidade do efeito. Isto é, independentemente da idade e do género, as crianças e pré-adolescentes que têm formação musical apresentam resultados mais elevados ao nível da Identificação Emocional.

A literatura apresenta que as crianças e pré-adolescentes que têm formação musical apresentam uma maior capacidade de atenção focalizada (Schellenberg, cit. por Schlaug, 2009). Tendo em conta os resultados inferidos é possível pressupor que esta maior capacidade de atenção focalizada facilite os processos de análise e identificação emocional.

Outros estudos realizados na área da Psicologia da Música constataam ainda que os músicos têm um papel extremamente importante na modelagem da forma como os ouvintes experienciam a música: Juslin & Laukka (2004) defendem que uma emoção

deve ser sentida pelo músico para poder ser bem comunicada. Uma vez que os músicos definem “tocar expressivamente” como “comunicar emoções” e “tocar com sentimento” (Lindstrom et al., cit. por Juslin, 2011), o fato de os músicos identificarem emoções na obra que irão interpretar com o intuito de induzirem emoções no ouvinte pode também justificar os resultados superiores na identificação emocional por parte dos participantes que têm formação musical.

Também o fato de os participantes do grupo experimental serem constantemente estimulados pela música pode estar na base dos resultados obtidos, já que a própria audição da música estimula a identificação emocional.

As investigações demonstram que os processos emocionais não estão só relacionados com as competências emocionais, mas também e inevitavelmente com capacidades cognitivas. Van der Linde (1999) refere-se à música como uma atividade importante para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança e do pré-adolescente: o autor considera que a música é um veículo importante para desenvolver as capacidades mentais e intelectuais que formam a base da linguagem, a criatividade e ainda os aspetos afetivos que permitem uma melhor expressão de emoções. Sabendo que o fato de aprender a tocar um instrumento musical na infância estimula o desenvolvimento cognitivo (Bangerter & Heath, cit. por Schlaug, 2009), o fato de as crianças e pré-adolescentes que têm formação musical obterem um Índice de Identificação Emocional maior pode estar relacionado com o seu desenvolvimento cognitivo mais elaborado relativamente aos participantes do grupo de controlo.

Caruso et al. (2002) referem ainda que a Identificação Emocional compreende capacidades como identificar sentimentos, expressar emoções com precisão e discernir entre expressões emocionais reais e simuladas. Uma vez que as crianças e pré-adolescentes que têm formação musical têm mais facilidade em expressar emoções, torna-se claro o fato de terem obtido resultados superiores ao nível da Identificação Emocional.

Foram ainda analisadas as diferenças entre os participantes do grupo experimental relativamente à quantidade de anos formação musical. Neste sentido, evidenciaram-se diferenças estatisticamente significativas ao nível da Identificação Emocional entre o grupo de participantes que têm um a quatro anos de formação musical e o grupo de participantes com cinco a nove anos de formação musical ( $p = .012$ ), sendo que o último grupo apresentou resultados superiores.



Este resultado pode sugerir que quanto mais as crianças e pré-adolescentes estão expostos à música e ao estudo da mesma, maior a capacidade em identificarem emoções. Tal vem apoiar a constatação de Schlaug (2009) de que as diferenças estruturais e funcionais observadas entre músicos e não-músicos refletem adaptações devido ao treino musical durante períodos sensíveis do desenvolvimento do cérebro e que não são provenientes de aptidões intrínsecas ou pré-existentes. A diferença referida pode estar relacionada ainda com o fato de a idade dos participantes aumentar ao longo dos anos de formação musical e o conseqüentemente desenvolvimento cognitivo das crianças e pré-adolescentes ser também superior.

## **2.2. Hipótese 2**

H2. Espera-se que as crianças e pré-adolescentes que tenham formação musical apresentem resultados superiores na Diferenciação Emocional, comparativamente com crianças e pré-adolescentes da mesma faixa etária que não tenham formação musical.

A hipótese referida não foi confirmada uma vez que a diferença entre o grupo experimental e o grupo de controlo não é estatisticamente significativa ( $p = .74$ ).

É importante referir em primeiro lugar que o fato de a diferença entre grupos ao nível da Diferenciação Emocional não ser estatisticamente significativa não implica que a hipótese seja falsa. Tal pode estar relacionado com o fato de a população do presente estudo pertencer uma faixa etária em que ocorrem variadas e diversas mudanças desenvolvimentistas, entre elas a competência de Diferenciação Emocional que se encontra ainda em desenvolvimento. Deste modo, esta pode ser uma particularidade que ainda não se encontra diferenciada nas idades dos participantes do presente estudo (oito aos treze anos).

A diferença descrita pode-se dever ainda à estrutura do próprio instrumento utilizado para avaliar a variável Diferenciação Emocional. Como se constatou na análise das qualidades psicométricas do mesmo, o instrumento apresentou algumas limitações, verificando-se resultados diferentes na população do presente estudo. Isto é, as escalas de valência neutra, negativa e positiva estruturaram-se de forma diferente quando comparadas com a estrutura original. Uma vez que o Índice de Diferenciação Emocional é constituído por itens das escalas de valência positiva e negativa, o fato de estas se terem estruturado de uma forma diferente aquando o estudo do instrumento na presente população permite concluir que a análise deste índice deve ser realizada com precaução.

- 3. Objetivo 3:** Identificar as estratégias de autorregulação emocional utilizadas por crianças e pré-adolescentes de idades compreendidas entre os 8 e os 13 anos que tenham formação musical, comparando com as estratégias de crianças e pré-adolescentes da mesma faixa etária que não tenham formação musical.

### **3.1. Questão de Investigação 1**

Q11. Será que as crianças e pré-adolescentes que têm formação musical recorrem a diferentes estratégias de autorregulação emocional quando comparadas com crianças e pré-adolescentes da mesma faixa etária que não têm formação musical?

Constatou-se que as crianças e pré-adolescentes que não têm formação musical recorrem mais à estratégia de Distração. A Distração inclui os comportamentos voluntários por parte da criança ou pré-adolescente para evitar ou para se distrair de circunstâncias perturbadoras desviando a atenção do estímulo stressor, enaltecendo o uso de jogos e da fantasia como exemplificado no item “Tento uma magia ou faço de conta para me livrar do que aconteceu”. Embora esta seja uma estratégia que envolve uma capacidade de autorregulação autónoma (Rossman, 1992), este mesmo autor refere que é uma estratégia utilizada maioritariamente por crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, sendo por isso considerada uma estratégia imatura.

Como constatado anteriormente, o fato de aprender a tocar um instrumento musical na infância estimula o desenvolvimento cognitivo (Bangerter & Heath, cit. por Schlaug, 2009), razão pela qual os alunos de formação musical são considerados mais desenvolvidos ao nível cognitivo. Deste modo, o fato de os participantes do grupo experimental recorrerem menos a estratégias de autorregulação consideradas imaturas como a Distração pode estar relacionado com o seu desenvolvimento cognitivo superior.

Foram ainda encontrados resultados estatisticamente significativos no que diz respeito aos anos de formação musical dos participantes do grupo experimental. Verificou-se que os participantes que têm entre um a quatro anos de formação musical recorrem mais à distração do que os participantes com cinco a nove anos de formação musical. Estes resultados coincidem com os da análise da variável idade relativamente à faixa etária dos oito aos dez anos. Tal é explicado pelo fato de a maioria dos alunos que têm entre um a quatro anos de formação musical, têm também idades compreendidas entre os oito e os dez anos. Verifica-se assim a interação da variável idade sugerindo que,

à semelhança do é defendido por Rossman (1992), a frequência da utilização desta estratégia de autorregulação diminui com a idade e com as consequentes maturações cognitivas e emocionais.

Foi verificado ainda que as crianças e pré-adolescentes que não têm formação musical recorrem mais às estratégias *Distress* e *Agressividade*. O fator correspondente às estratégias referidas é constituído por itens como “Roo as unhas quando me sinto mal” e “Quando me sinto mal ajuda-me bater em alguém ou entrar numa briga”, o que pode sugerir que as crianças e pré-adolescentes que não têm formação musical apresentam comportamentos mais associados ao *distress* psicológico bem como comportamentos agressivos.

Por outro lado, o fato de as crianças e pré-adolescentes que têm formação musical utilizarem a música como meio de autorregulação emocional (seja através da audição ou da prática do seu próprio instrumento) pode justificar o fato de não utilizarem tão frequentemente estratégias como o *distress* e a *agressividade*. Embora a utilização de instrumentos musicais por parte do grupo de participantes que tem formação musical não tenha sido avaliada como estratégia de autorregulação emocional não deixa de ser interessante, tendo em conta a revisão de literatura realizada, verificar que um dos participantes escreveu que “Quando me sinto mal, toco o meu instrumento” ao responder ao questionário CPCQ. Tal afirmação pode sustentar o pressuposto de que os participantes do grupo experimental apresentam uma maior capacidade de autorregulação emocional.

Sabe-se ainda que a formação musical pressupõe a aprendizagem de um instrumento e consequentes provas musicais práticas (audições), nas quais os alunos são expostos a um público e a consequentes elevados níveis de stress e ansiedade. Deste modo, estes adquirem ativamente estratégias com o intuito de autorregular esses mesmos níveis, o que evidencia mais uma vez o pressuposto de que os participantes do grupo experimental apresentam uma maior capacidade de autorregulação comparativamente com os participantes do grupo de controlo.

O fato de as restantes estratégias não se revelarem significativas quando comparados ambos os grupos, pode-se dever à natureza da análise efetuada. Ao ser realizada uma extração dos fatores pelo método das componentes principais seguida de uma rotação Varimax estão-se a agregar fatores e a tornar independente o que não pode ser separado, uma vez que desta forma não está a ser considerada a importância e o peso de cada item nos restantes fatores. No fundo é como se estivessem a ser isolados

determinados aspetos do comportamento humano que, por ser tão complexo, tem de ser considerado como um todo.

Os resultados referentes às restantes estratégias podem ainda ser explicados pelas variáveis género e idade, como explorado na Questão de Investigação 3.

- 4. Objetivo 4:** Analisar a relação entre a capacidade de identificação e diferenciação emocional e as estratégias de autorregulação emocional utilizadas pelas crianças e pré-adolescentes.

#### **4.1. Questão de Investigação 2**

QI2. Qual a relação entre a capacidade de Identificação e Diferenciação Emocional por parte das crianças e pré-adolescentes e as estratégias de Autorregulação utilizadas entre os mesmos?

A Identificação e Diferenciação das emoções assume uma elevada relevância no que diz respeito à autorregulação emocional. Barret et al. (2001) defendem que esta relevância se prende com o fato de o conhecimento das emoções fornecer uma vasta quantidade de informações que constitui um repertório comportamental para lidar com a experiência e com a situação que a envolve, conduzindo assim à autorregulação emocional.

Neste sentido, apenas é estatisticamente significativa a correlação negativa entre Identificação Emocional e a estratégia de autorregulação Distração, com  $r = -.21$ . Este resultado sugere que quanto maior a capacidade de Identificação Emocional por parte de uma criança ou pré-adolescente, menor é o recurso à estratégia de Distração. No presente estudo, tal fato é apoiado pelos resultados obtidos pelo grupo de participantes que têm formação musical, que apresentam resultados superiores ao grupo de controlo na Identificação Emocional e resultados inferiores na utilização da estratégia de autorregulação Distração, estratégia essa considerada imatura pelos investigadores.

A Diferenciação Emocional está positivamente correlacionada com todas as estratégias de Autorregulação avaliadas, entre elas o Apoio dos Pais, o Apoio dos Amigos, Acalmar-se, a Distração e a Expressão de Emoções, o que sugere que quanto maior a capacidade de Diferenciação Emocional mais frequente é a utilização das estratégias referidas.

**5. Objetivo 5:** Analisar a relação entre os resultados obtidos e as variáveis Género e Idade.

### **5.1. Questão de Investigação 3**

QI3. Será que existem diferenças ao nível da identificação, diferenciação e autorregulação emocional quando controladas as variáveis género e idade?

Foi considerada a análise das variáveis género e idade na presente investigação relativamente à Identificação Emocional, Diferenciação Emocional e às Estratégias de Autorregulação Emocional uma vez que é um contributo para o estudo destas mesmas variáveis, depois de ter constatado que são escassos os estudos nesta área.

Os resultados da presente investigação vão ao encontro do referido por Rossman (1992) de que as crianças do género feminino utilizam maioritariamente estratégias como o Apoio dos Amigos. Também ao nível da Identificação Emocional o género feminino apresentou resultados superiores quando comparado com o género masculino.

O fato de os participantes pertencentes à faixa etária dos onze aos treze anos apresentarem resultados superiores ao nível da Identificação Emocional sugere mais uma vez que o desenvolvimento emocional está relacionado com o desenvolvimento cognitivo e quanto mais próximos da adolescência se encontrarem as crianças e pré-adolescentes, mais altos serão os seus resultados nas variáveis estudadas.

Verificou-se também que os participantes com idades compreendidas entre os oito e os dez anos recorrem mais ao Apoio dos Pais do que as crianças e pré-adolescentes mais velhos. Este resultado é apoiado por Thompson et al. (cit. por Saarni et al., 2006) que afirmam que quanto mais nova é a criança, maior é a necessidade de apoio social uma vez que as crianças mais pequenas se refugiam nos adultos para que estes lhes forneçam um ambiente seguro na medida em que ensinam estratégias de autorregulação emocional através da modulação.

Constatou-se ainda que o género masculino recorre mais à distração quando comparado com o género feminino.

## 6. Conclusão

Neste capítulo serão resumidas de forma clara as principais conclusões do presente estudo, tendo em conta os objetivos subjacentes. Aquando a análise dos resultados tornou-se fundamental considerar as características desenvolvimentistas associadas à infância e pré-adolescência bem como o desenvolvimento cognitivo aliado ao desenvolvimento emocional, ambos tão cruciais no que diz respeito a esta faixa etária.

Começando por fazer referência ao primeiro objetivo, a realização do estudo psicométrico dos instrumentos Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos (Moreira et al., 2012) e *Child Perceived Coping Questionnaire* (Rossman, 1992) traduzido por Sá (2005), é importante salientar que ambos os instrumentos demonstraram ter bons índices de precisão, embora as escalas constituintes do Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos (Moreira et al., 2012) não tenham mantido a sua estrutura original.

O segundo objetivo deste estudo prende-se com o fato de se avaliar se existem diferenças na Identificação e Diferenciação Emocional entre crianças e pré-adolescentes que são alunos de formação musical e crianças e pré-adolescentes da mesma faixa etária que não tenham formação musical. Neste sentido verificou-se que o grupo de alunos de formação musical (participantes do grupo experimental) obtiveram resultados superiores no que diz respeito à Identificação Emocional, revelando assim uma maior capacidade de identificar emoções quando comparados com o grupo de controlo. Comprovou-se ainda que os alunos que têm mais anos de formação musical (entre cinco a nove anos de formação musical) apresentam uma maior capacidade para identificar emoções quando comparados com alunos que têm menos anos de formação musical (entre um a quatro anos). Relativamente à variável Diferenciação Emocional as diferenças entre grupos não foram consideradas estatisticamente significativas ( $p > .05$ ).

Após a análise das Estratégias de Autorregulação Emocional utilizadas pelos participantes do presente estudo foi possível concluir que as crianças e pré-adolescentes que não têm formação musical recorrem mais a estratégias como a Distração – estratégia esta considerada imatura (Rossman, 1922) - e a Agressividade e *Distress*.

Foram ainda analisadas as variáveis género e idade na presente investigação relativamente à Identificação Emocional, Diferenciação Emocional e às Estratégias de Autorregulação Emocional uma vez que é um contributo para o estudo destas mesmas variáveis, depois de ter constatado que são escassos os estudos nesta área. Neste sentido,

as raparigas demonstraram recorrer maioritariamente à estratégia Apoio dos Amigos enquanto os rapazes tendem a recorrer mais à Distração. No que diz respeito à idade, o grupo de participantes dos oito aos dez anos refugiam-se preferencialmente no Apoio dos Pais quando comparados com os participantes mais velhos.

Em suma, pode-se concluir que as crianças e pré-adolescentes que têm formação musical demonstram uma maior capacidade de Identificação Emocional e recorrem a diferentes estratégias de autorregulação emocional quando comparadas com crianças e pré-adolescentes que não têm formação musical.

## V. IMPLICAÇÕES CLÍNICAS, LIMITAÇÕES E DIREÇÕES FUTURAS

### 1. Implicações Clínicas

Existe um grande corpo de investigações que comprovam os efeitos a longo prazo do envolvimento da música ao nível da saúde e bem-estar em contextos educacionais, comunitários, terapêuticos e médicos (Hallam et al., 2009).

Para além das consequências positivas do efeito da música no desenvolvimento emocional já apresentadas anteriormente, o presente problema de investigação apresenta ainda relevância ao nível extrínseco e intrínseco.

Apresenta uma relevância extrínseca na medida em que permite à sociedade científica e civil tomar medidas para facilitar e promover a identificação, diferenciação e autorregulação emocional, nomeadamente a disponibilização de formação musical a um maior leque de alunos. Tendo em conta importância que as competências emocionais têm no desenvolvimento emocional das crianças e pré-adolescentes e uma vez que estas passam uma parte considerável do seu quotidiano na escola, vários autores têm defendido a necessidade de generalizar a promoção dessas competências às instituições de ensino (Buckley, Storino, & Saarni, cit. por Moreira et al., 2012). Os investigadores da área da Psicologia da Música têm vindo ainda a confirmar que a música na sociedade e no contexto escolar pode ser transformadora e que por isso deve assumir um papel mais definido no ensino escolar.

Também ao nível do acompanhamento psicológico de crianças e pré-adolescentes a música pode-se revelar fundamental. As propriedades únicas da música podem ser utilizadas como meio de estabelecimento da relação terapêutica, componente indispensável do processo terapêutico. O psicólogo clínico pode ainda recorrer aos instrumentos musicais como meio de comunicação com o paciente e a ritmos e melodias com o intuito de facilitar a expressão de emoções e promover estratégias de autorregulação emocional. O presente estudo sustenta ainda o fato de a música poder ser utilizada num contexto preventivo de perturbações emocionais.

No que diz respeito à relevância intrínseca, a presente investigação contribui para um maior conhecimento da Psicologia da Música, particularmente do estudo das emoções em crianças e pré-adolescentes que usufruam de formação musical. Constatou-se ainda que devido à escassez de investigações na área da Psicologia da Música, torna-se



imprescindível o estudo da mesma. A presente investigação pode ainda servir de base ou de ponto de partida para futuras investigações nesta área.

Indo de encontro aos objetivos iniciais deste estudo, a sua relevância intrínseca está ainda relacionada com o contributo dos resultados obtidos para o estudo dos instrumentos utilizados no que diz respeito às suas estruturas fatoriais e adaptação para a população portuguesa.

## **2. Limitações do Estudo**

No decorrer do estudo teria sido relevante ter tido em conta as relações de vinculação tão importantes no desenvolvimento emocional das crianças e pré-adolescentes, bem como o temperamento de cada participante e o contexto de cada episódio emocional avaliado.

O fato de existir um número reduzido de instrumentos que avaliem competências emocionais adaptados para a população infantil e portuguesa constitui uma das limitações do presente estudo na medida em que restringiu a escolha das variáveis a avaliar.

Por fim, embora considere que o termo “limitação” não seja adequado, o campo das emoções tem sido considerado difícil de avaliar com recurso à linguagem ou à escrita devido à sua complexidade. De fato, a linguagem por ser tão linear e limitativa, não permite aos participantes descreverem fielmente os seus estados emocionais, na mesma medida em que não permite descrever o sentimento induzido por uma música a uma pessoa surda.

## **3. Direções Futuras**

A Psicologia da Música é um ramo da psicologia em expansão e com cada vez mais seguidores, não só devido ao poder da própria música como aos fenómenos psicológicos inerentes.

Thaut (1990) afirma que grande parte da investigação no âmbito da Psicologia da Música ainda não foi aplicado com fins educacionais, desenvolvimentistas ou terapêuticos. Contudo, tal aplicação pode-se tornar numa das novas direções deste ramo.

No seguimento do presente estudo seria interessante ainda a sua replicação na população adulta com o objetivo de avaliar se existem diferenças ao nível do desenvolvimento emocional nos adultos que tiveram formação musical na infância

quando comparados com adultos que não usufruíram de formação musical, uma vez que estes já não se encontram numa fase de um acentuado crescimento e maturação emocional e em que as variáveis desenvolvimentistas não ganham relevância.

## VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altshuler, J., & Ruble, D. (1989). Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress. *Child Development*, *60*, 1337–1349.

Barret, L., Gross, J., Christensen, T. C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, *15*, 713-724.

Blood, A. J., & Zatorre, R. J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *98*, 11818–11823.

Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: A function- alist perspective. *Child Development*, *57*, 529–548.

Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, *79*, 306-320.

Cole & Hall (1970). *Psychology of Adolescence*. 7th ed. Holt, R. & W.

Collins, A. (2013). Neuroscience meets music education: Exploring the implications of neural processing models on music education practice. *International Journal of Music Education*, *31*(2), 217-231.

Compas, B., Connor-Smith, J., Saltzman, H., Thomsen, A., & Wadsworth, M. (2001). Coping With Stress During Childhood and Adolescence: Problems, Progress, and Potential in Theory and Research. *Psychological Bulletin*, *127*, 1, 87-127.

Cooke, D. (1959). *The language of music*. London: Oxford University Press.

Damasio, A. R. (1994). *Descartes'Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Avon Books.

Damásio, A. R. (2000). *O sentimento de Si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Davis, L., Levine, E., Lench, H., & Quas, J. (2010). Metacognitive Emotion Regulation: Children's Awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions. *American Psychological Association*, 10(4), 498-510.

Flavell, J., & Green, F. (1999). Development of intuitions about the controllability of different mental states. *Cognitive Development*, 14, 133-146.

Frijda, N. H. (2008). The Psychologists' Point of View. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L.F. Barrett (Eds.), *The Handbook of Emotion* (3rd ed) (pp. 68-87). New York, NY: Guilford.

Gross, J. (1998). Antecedent - and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224-237.

Gross, J.J., & Thompson, R (2007). Emotion Regulation: Conceptual foundations. In Gross, J. J. (Eds) *Handbook of emotion Regulation* (p.3-24). Ny: The Guilford Press.

Gullone, E., Hughes, E., King, N., & Tongue, B. (2010). The normative development of emotion regulation strategy use in children and adolescents: a 2-year follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51 (5), 567-574.

Hallam, S., Cross, I., Thaut, M. (2009). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A. J., 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.

Juslin, P. N. (2009). Emotional responses to music. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (p. 131-140). Oxford: Oxford Univ. Press.

Juslin, P.N. (2011). Music and Emotion: Seven Questions, Seven Answers. In I. Deliège & J. W. Davidson (Eds.), *Music and the Mind: Essays in honour of John Sloboda*. New York: Oxford.

Juslin, P. N., & Laukka, P. (2003). Communication of emotions in vocal expression and music performance: Different channels, same code?. *Psychological bulletin*, 129(5), 770.

Juslin, P. N., & Laukka, P. (2004). Expression, perception, and induction of musical emotions: A review and a questionnaire study of everyday listening. *Journal of New Music Research*, 33(3), 217-238.

Juslin, P.N. & Sloboda, J.A. (2001) *Music and emotion: theory and research*. Oxford ; New York : Oxford University Press.

Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (2010). *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. Oxford University Press.

Juslin, P. N., & Timmers, R. (2010). Expression and Communication of emotion in music performance. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of Music and Emotion* (p. 453-604). Oxford: Oxford University Press.

Kang, S. & Shaver, P. (2004). Individual Differences in Emotional Complexity: Their Psychological Implications. *Journal of Personality*, 72 (4), 687-726.

Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5, 345–379.

Lamont, A. (2009). Music in the school years. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Ed.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (p. 235-243). Oxford: Oxford Univ. Press.

Levitin, D., & Tirovolas, A. (2009). *Current Advances in the Cognitive Neuroscience of Music*. New York Academy of Sciences.

Lewis, M. (2008). The Emergence of Human Emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L.F. Barrett (Eds.), *The Handbook of Emotion* (3rd ed) (pp. 304-319). New York, NY: Guilford.

Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. 3a Edição, Edições Sílabo, Lda.

Meyer, L. B. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press.

Moreira, P., Oliveira, J. T., Crusellas, L., & Lima, A. (2012). Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos (IIES): Estudo de desenvolvimento e validação. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, pp. 39-66.

Pavlicevic, M. (1997). *Music Therapy in Context. Music, Meaning and Relationship*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Pons, F., Harris, P., & Rosnay, M. (2004). Emotion Comprehension between 3 and 11 years: Development Periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127-152.

Rauscher, F. (2009). The impact of music instruction on other skills. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (p. 244-252). Oxford: Oxford Univ. Press.

Rei, S. (2012). *Sou o que sinto! A relação entre a regulação emocional e o ajustamento psicológico em crianças e jovens* (dissertação de mestrado). Disponível na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Ridgeway, D., Waters, E., & Kuczaj, S. A., (1985). Acquisition of emotion-descriptive language: Receptive and productive vocabulary norms for ages 18 months to 6 years. *Developmental Psychology*, 21, 901-908.

Rossmann, B. R. (1992). School-age Children's Perceptions of Coping with Distress: Strategies for Emotion Regulation and the Moderation of Adjustment. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 1373-1397.

Rottenberg, J., & Gross, J. (2007). Emotion and Emotion Regulation: A Map for Psychotherapy Researchers. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 14, 323- 328.

Rueda, M. R., & Paz-Alonso, P. M. (2013). Função Executiva e Desenvolvimento Emocional. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância*.

Saarni, C., Campos, J., Camras, L., & Witherington, D. (2006). Emotional Development: Action, Communication, and Understanding. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (p. 226-299). Hoboken, New Jersey: Wiley & Sons, Inc.

Schlaug, G. (2009). Music, musicians, and brain plasticity. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (p. 197-205). Oxford: Oxford Univ. Press.

Schlaug, G., Jäncke, L., Huang, Y., Staiger, J. F., & Steinmetz, H. (1995). Increased corpus callosum size in musicians. *Neuropsychologia*, 33(8), 1047-1055.

Sekeles, C. (1996). *Music, Motion and Emotion: The Developmental-Integrative Model of Music Therapy*. Barcelona Publishers.

Soares, I., Carvalho, M., Martins, E., & Santos, I. (2009). Vinculação e Emoções. In I. Soares (Ed.), *Relações de Vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e Avaliação* (161-191). Psiquilibrios Edições.

Soufre, L. A. (1995). The social nature of emotion regulation. In L. A. Soufre (Ed.), *Emotional Development* (pp. 151-170). Cambridge University Press.

Soufre, L. A. (1996). Emotional development. The organization of emotional life in the early years. New York: Cambridge University Press.

Stegge, H., & Tergwogt, M. (2007). Awareness and regulation of emotion in typical and atypical development. In J. J. Gross (Ed), *Handbook of emotion regulation* (pp.249 – 268). New York: Guilford Press.

Thaut, M.H. (1990) *Physiological Responses to Music Stimuli. Music Therapy in the Treatment of Adults with Mental Disorders*. New York: Schirmer Books.

Thompson, R., & Meyer, S. (2007). Socialization of Emotion Regulation in the Family. In: J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 249-267). The Guildford Press.

Van der Linde, C. H. (1999). The relationship between play and music in early childhood: Educational insights. *Education*, 119(4), 610-610.

Vasco, A. B. (2009). Regulation of Needs Satisfaction as the Touchstone of Happiness. Comunicação apresentada na 16a Conferência da European Association for Psychotherapy – Meanings of Happiness and Psychotherapy – Lisboa.

Wigram, T., Bonde, L. & Pedersen, I., (2002). *A comprehensive guide to music therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.



## **VII. ANEXOS**

## **Anexo A**

### **Pedidos de autorização às instituições**

## Pedido de autorização – Grupo Experimental

Boa tarde,

O meu nome é Susana Esteves e sou aluna da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Estou presentemente a desenvolver a minha dissertação de mestrado que tem como objetivo estudar a formação musical e o desenvolvimento emocional das crianças.

Venho por este meio pedir a autorização de V. Ex.<sup>a</sup> para que a amostra da presente investigação seja constituída por alunos da instituição a que me destino.

Para avaliar as variáveis Identificação, Diferenciação e Autorregulação Emocional serão utilizados os instrumentos *IIES - Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos* (Moreira et al., 2012) e o *Child Perceived Coping Questionnaire* (Rossman, 1992) traduzido por Sá (2005).

Os questionários serão aplicados apenas uma vez a cada aluno, cuja idade terá de estar compreendida entre os 8 e os 13 anos. Para tal, contactarei professores de formação musical e apenas depois de ter autorização dos encarregados de educação de cada educando, procederei à aplicação dos questionários. A aplicação tem a duração de aproximadamente 20 minutos e terá lugar no início de uma aula de formação musical, se os professores assim o permitirem.

Estou certa de que a presente investigação permitirá comprovar o importante papel da música no desenvolvimento emocional das crianças e, conseqüentemente, a relevância do trabalho desenvolvido pela instituição em questão.

Disponibilizo ainda o meu contacto telefónico para qualquer questão que possa surgir: 911971616.

Obrigada pela atenção,

Susana Esteves.

## Pedido de autorização – Grupo de Controlo

Boa tarde,

O meu nome é Susana Esteves e sou aluna da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Estou presentemente a desenvolver a minha dissertação de mestrado que tem como objetivo estudar a formação musical e o desenvolvimento emocional das crianças.

Venho por este meio pedir a autorização de V. Ex.<sup>a</sup> para a participação dos alunos da instituição a que me destino na presente investigação como grupo controlo. O grupo de controlo permitirá que seja feita uma comparação entre alunos com e sem formação musical.

Para avaliar as variáveis Identificação, Diferenciação e Autorregulação Emocional serão utilizados os instrumentos *IIES - Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos* (Moreira et al., 2012) e o *Child Perceived Coping Questionnaire* (Rossman, 1992) traduzido por Sá (2005).

Os questionários serão aplicados apenas uma vez a cada aluno, cuja idade terá de estar compreendida entre os 8 e os 13 anos. Apenas depois de obter a autorização dos encarregados de educação de cada educando procederei à aplicação dos questionários. A aplicação tem a duração de aproximadamente 20 minutos e terá lugar no início de uma das aulas disponibilizadas para o efeito.

Disponibilizo ainda o meu contacto telefónico para qualquer questão que possa surgir: 911971616.

Obrigada pela atenção,  
Susana Esteves.

**Anexo B**  
**Consentimento Informado**



Faculdade de Psicologia  
UNIVERSIDADE DE LISBOA

## **Consentimento Informado**

Venho por este meio pedir o seu consentimento informado para que o(a) seu(sua) educando(a) possa participar na presente investigação que tem como objetivo estudar se existem diferenças no desenvolvimento emocional entre crianças com e sem formação musical, no âmbito da minha dissertação de mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

A participação do(a) seu(sua) educando(a) consiste no preenchimento de dois questionários – o Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos e o Questionário da Perceção de Coping da Criança – que permitem estudar a identificação e reconhecimento de emoções, bem como a autorregulação emocional. A participação na presente investigação tem a duração de aproximadamente 20 minutos e não existem respostas certas nem erradas.

Todos os participantes têm o direito ao anonimato, assim sendo não serão recolhidos quaisquer dados que permitam a sua identificação. Todas as informações são confidenciais e destinam-se a ser tratadas somente no âmbito da investigação. A colaboração do(a) seu(sua) educando(a) é voluntária, o que significa que pode desistir a qualquer momento.

Caso pretenda ter conhecimento dos resultados desta investigação ou esclarecer qualquer dúvida, poderá contactar pelo seguinte endereço: [sgoncalves.e@gmail.com](mailto:sgoncalves.e@gmail.com).

Ao entregar o presente documento, declara que autoriza o(a) seu(sua) educando(a) a colaborar na presente investigação e que concorda com as condições atrás descritas.

Assinatura do(a) encarregado(a) de educação:

\_\_\_\_\_  
Dia/Mês/Ano: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

Obrigada pela sua colaboração,

Susana Gonçalves Esteves (Investigadora)  
Prof. Doutora Luísa Bizarro (Professora Orientadora)

**Anexo C**  
**Folhas de Rosto**

### Dados incluídos na folha de rosto – Grupo Experimental

Código: _____	Idade: _____	Género: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>
Grau: _____	Instrumento: _____	
Há quantos anos tens formação musical? _____	Nacionalidade _____	

### Dados incluídos na folha de rosto – Grupo de Controlo

Código: _____	Idade: _____	Género: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>
Nacionalidade _____	Ano de escolaridade: _____	
Tens aulas de música fora da escola? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>		



## **Anexo D**

### **Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos (Moreira et al., 2012)**

Inventário de identificação de Emoções e sentimentos  
(Moreira e colaboradores, 2012)

Neste inventário vais encontrar um conjunto de situações que jovens da tua idade costumam viver. Em algumas situações, é fácil, para quem está a observar, perceber o que os jovens estão a sentir (por exemplo, se estão a sentir emoções ou sentimentos agradáveis ou desagradáveis). Em algumas situações, percebemos o que as pessoas estão a sentir a partir de sinais que nos dão acerca do que estão a sentir (por exemplo, o que dizem, o que fazem e como fazem). Ora vê os seguintes exemplos:

*O João encontrou o seu cão que estava perdido. Então, pegou nele ao colo, abraçou-o e deu-lhe beijinhos.*

Neste caso, percebemos que o João ficou contente por encontrar o cão, porque pegou nele ao colo e deu-lhe muitos beijinhos.

Noutras situações, não é visível o que o personagem está a sentir, por exemplo:

*O Paulo está a escrever uma história.*

Neste caso, não é claro que o Paulo está a sentir enquanto escreve a história.

De seguida, encontrarás algumas situações em que é visível o que os personagens estão a sentir e outras em que não é. Por isso, pedimos-te que, se consideras que é visível (a partir do que ele diz e do que ele faz), digas todas as emoções que achas que o personagem pode estar a sentir. Nos casos em que não é visível, no lugar onde se escrevem as emoções, escreve “Nenhuma”.

Vê o exemplo:

<b>Situação</b>	<b>Emoções/Sentimentos</b>
O João encontrou o seu cão que estava perdido. Então, pegou nele ao colo, abraçou-o e deu-lhe beijinhos.	Alegria, Contentamento, Satisfação, Euforia, Alívio
O Paulo está a escrever uma história.	Nenhuma

Agora, que já sabes como funciona, estás preparado? se tiveres alguma dúvida deves colocá-la antes de iniciares.

Vamos então começar. Boa sorte!

<b>Situação</b>	<b>Emoções/Sentimentos</b>
<b>1 – A Rita gosta muito dos pais.</b>	
<b>2 – O Rui está a correr à volta do jardim.</b>	
<b>3 – O Júlio não foi brincar para a rua</b>	

<b>enquanto chovia.</b>	
<b>4 – Os amigos da Beatriz fizeram-lhe uma festa de aniversário surpresa e ela até ficou sem saber o que pensar.</b>	
<b>5 – O Sérgio está a tomar banho, depois vai lavar os dentes e vai para a cama.</b>	
<b>6 – O Renato começou aos pulos e a gritar quando a sua equipa marcou golo.</b>	
<b>7 – A Liliana mostrou a toda a gente o prémio que ganhou.</b>	
<b>8 – O Nuno está a pintar o caderno de desenhos com muitas cores.</b>	
<b>9 – A Isabel está a fazer o lanche.</b>	
<b>10 – O Fábio está a fazer beicinho.</b>	
<b>11 – A Cláudia foi ao jardim zoológico ver os animais.</b>	
<b>12 – O pai do Henrique não lhe deu o que ele queria.</b>	
<b>13 – A Manuela não gosta de ver a mãe brincar com o bebé.</b>	
<b>14 – A Célia está sozinha enquanto os amigos estão a brincar, está a pensar que são uns parvos.</b>	
<b>15 – O Bruno está sentado no sofá a ver televisão.</b>	

**Anexo E**

***Child Perceived Coping Questionnaire* (Rossman, 1992) traduzido por Sá (2005).**

## O QUE COSTUMO FAZER QUANDO ME ACONTECE UMA COISA MÁ?

1. Conto à Mãe ou ao Pai o que estou a sentir.

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
4	3	2	1

2. Tento afastar-me da situação má durante algum tempo.

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
4	3	2	1

3. Gosto de ir jogar ou brincar com alguém quando me sinto mal.

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
4	3	2	1

4. Saio e vou saltar, correr, jogar com os meus amigos.

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
4	3	2	1

5. Tento pensar no que a Mãe ou o Pai fariam para resolver o problema.

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
4	3	2	1

6. Costumo amuar ou queixar-me quando algo de mau me acontece.

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
4	3	2	1

7. Tento uma magia ou “faço” de conta para me livrar do que aconteceu.

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
4	3	2	1

8. Quando as coisas correm mal peço ajuda a um amigo.

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
4	3	2	1

9. Invento uma história sobre o que me aconteceu.

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
4	3	2	1

10. Quando as coisas correm mal converso com os meus amigos.

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
4	3	2	1

11. Peço ajuda à Mãe ou ao Pai.

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
4	3	2	1

12. Arranjo um livro para ver e esquecer o que aconteceu.

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
4	3	2	1

13. Roo as unhas quando me sinto mal.

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
4	3	2	1

14. Choro um bocadinho quando me sinto mal.

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
4	3	2	1

15. Gosto de me esconder durante algum tempo.

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
4	3	2	1

16. Converso com a Mãe ou o pai para perceber como mudar o que está mal.

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
4	3	2	1

17. Finjo que sou o meu herói favorito e resolvo o problema.

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
4	3	2	1

18. Tento jogar ou fazer alguma coisa sozinho para não pensar no que aconteceu.

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
4	3	2	1

19. Converso com um amigo para saber o que posso fazer para resolver o problema.

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
4	3	2	1

20. Gosto de pensar que a Mãe e o Pai gostam muito de mim.

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
4	3	2	1

21. Quando estou triste gosto de ver TV.

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
4	3	2	1

22. Digo a mim mesmo que tudo se vai resolver.

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
4	3	2	1

23. Respiro fundo várias vezes para me acalmar.

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
4	3	2	1

24. Tento pensar como resolver o problema ou mudar o que está errado.

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
4	3	2	1

25. Esforço-me por pensar numa coisa divertida.

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
4	3	2	1

26. Tento acalmar-me e relaxar.

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
4	3	2	1

27. Esforço-me muito por esquecer o que aconteceu.

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
4	3	2	1

28. Quando me sinto mal gritar ajuda-me.

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
4	3	2	1

29. Tento lembrar-me de algo que a Mãe ou o Pai fizeram numa situação semelhante.

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
4	3	2	1

30. Quando me sinto mal ajuda-me bater em alguém ou entrar numa briga.

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
4	3	2	1

Obrigada!

Autor do questionário: Rossman (1992), traduzido por Sá (2005).