



**UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE LISBOA**

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E SOCIOLOGIA**

**MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E ACONSELHAMENTO**

**A INFLUÊNCIA DO BEM-ESTAR DAS MÃES NO DESENVOLVIMENTO DOS FILHOS  
NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

(Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e Aconselhamento)

Nuno Miguel Sousa Andrade – N° 20121064

ORIENTADOR: Doutor António Mendes Pedro  
*Universidade Autónoma de Lisboa*

Lisboa, Junho 2015

## Agradecimentos

À minha companheira de estrada, que nos momentos difíceis foi sempre porto de abrigo para renovadas energias.

À Creche Colinho da Rute pela oportunidade oferecida em poder realizar, nas suas instalações, a presente investigação, com especial ênfase para a diretora Dra. Alexandra Tavares que, desde o início, mostrou total abertura, disponibilidade e interesse, tendo sido incansável para que a mesma chegasse a bom termo. Uma palavra de apreço e carinho à Dra. Carla Rothes que, em boa altura, mostrou-se aberta a colaborar, recorrendo ao instrumento de avaliação das crianças por mim sugerido. À restante equipa, em geral, pela colaboração prestada na entrega e recolha dos questionários às mães.

Aos meus colegas pelo apoio, sugestões e materiais facultados, designadamente, João Silva Martins e o Francisco Castro. No entanto, deixo um muito especial e sentido obrigado à minha querida colega e amiga Isabel Balbino que foi inextinguível na ajuda prestada a quando da análise estatística, sem ela, sem dúvida, este trabalho não tinha sido terminado atempadamente.

À Doutora Iolanda Galinha, docente da cadeira, pela orientação prestada: de como nos focarmos no essencial, a quando da realização de uma investigação científica, nomeadamente, na pesquisa bibliográfica. Ao Doutor José Magalhães pela disponibilidade revelada. Ao Doutor António Mendes Pedro, meu orientador, pela confiança e liberdade depositada em mim.

À Doutora Luísa Ferreirinho do departamento de psicologia, pela sua sempre amabilidade.

Ao meu grande amigo Vasco, pela tradução para Inglês do Resumo deste trabalho.

À Doutora Maria Rita Mendes Leal, pela inspiração da sua obra e amizade das suas palavras e sugestões.

## **Resumo**

Este estudo teve como seu principal propósito analisar a possível relação existente entre, por um lado, o Bem-Estar Subjetivo das mães nas suas diversas valências (Cognitiva, Afetos e Satisfação Parental) e, por outro, o Desenvolvimento Infantil dos filhos na primeira infância nos seus principais domínios (Socio-afetivo, Linguagem, Cognitivo e Psicomotor). Postulou-se que, por via relacional, o bem-estar das mães condiciona a disponibilidade para atenderem as demandas dos filhos, logo, com implicações para o desenvolvimento da criança. Em rigor, pretendeu-se compreender se os instrumentos de mensuração do Bem-Estar Subjetivo poderiam ser utilizados como preditores de Desenvolvimento Infantil nas idades precoces. Pensamos que isso acarretaria reais vantagens para a academia, dado que se tratam de instrumentos simples, rápidos e baratos de aplicar. Com surpresa, constatamos a quase inexistência de estudos acerca deste tema, pese embora, diversos autores clamem pela importância de investigações semelhantes. Teoricamente o estudo foi organizado em dois eixos principais: (a) Desenvolvimento Infantil e (b) Bem-Estar Subjetivo. A literatura apontou a responsividade dos primeiros cuidadores como elemento fundamental no desenvolvimento dos filhos. E, pessoas com níveis elevados de Bem-Estar Subjetivo, ao nível dos afetos, tendiam a entabular relações de qualidade, tratando-se de um forte indicador de Saúde Mental. O estudo decorreu entre 2014 e 2015, numa creche da freguesia de Benfica em Lisboa e a amostra foi de conveniência, constituída por 110 participantes, 55 mães e 55 filhos com idades entre os 12 e os 36 meses. Utilizou-se o método transversal recorrendo a análises correlacionais e regressões lineares simples. Os resultados obtidos, de um modo geral, confirmaram a existência de uma relação entre o Bem-Estar Subjetivo das mães e o Desenvolvimento dos filhos, designadamente, o Afeto Positivo e a Satisfação Parental das cuidadoras associava-se, significativamente, com os domínios do desenvolvimento Socio-afetivo e da Linguagem das crianças, quando estas tinham entre 30 e 35 meses de idade. No entanto, a diminuta representatividade em outras faixas etárias da nossa amostra, condicionou a extrapolação destes dados quer para idades mais precoces, quer para estabelecer associações com outras competências infantis. Pensamos que futuras investigações poderão esclarecer melhor estes pontos.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento na primeira infância, Bem-Estar Subjetivo e Satisfação Parental.

## **Abstract**

This study has as its main goal the analysis of the relation between the Subjective Well-Being (with their own capacities: cognitive, affection and parental satisfaction) of mothers and the Child Development of their children in their first childhood within its principal domains: socioaffective, language, cognition and psicomotricity. The starting point for this study is that through the relation mother-child, the well-being of the mother conditions her disponibility to attend the needs of the children, therefore having influence in the development of the child. More precisely, the effort was to understand if the measure instruments of the Subjective Well-Being could have been used as a predictor of Child Development at young ages. We think this would bring real advantages to the academy, given the fact they are simple, fast and economic instruments to apply. With surprise we've noticed that there are almost no studies about this subject, although several authors claim for similar researches. In theory, this study has been organized within two main axis: (a) Child Development in first childhood and (b) Subjective Well-Being. Literature points out the response of the first child carers as a key element in the development of children. And people with high levels of well-being would tend to establish quality relationships, being it a strong indicator of Mental Health. This study occurred between 2014 and 2015, in a childcare school in Benfica in Lisbon. The sample is of convenience, made up of 110 participants, 55 mothers with their respective 55 children of ages between 12 and 36 months. It has been used the transversal method by the use of correlational analysis and simple linear regressions. The obtained results, in a general way, point out the existence of a relationship between the Well-Being of the mothers and the development of their children. Namely the Positive Affection and Parental Satisfaction of the mothers is significantly associated with the domains of the socioaffective development and also with the Language of the children, when these were between the 30 and 35 months of age. Still, the low representativity in other age bands has conditioned the results for these ages, in a way to establish associations between the Well-Being of the mother and other children's skills, leading to the thought that in future researches, with bigger samples it will be possible to improve these points.

**Keywords:** Child Development in first childhood, Subjective Well-Being and Parental Satisfaction

## Sumário

|                                                                                                                                     |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Agradecimentos .....                                                                                                                | I         |
| Resumo.....                                                                                                                         | II        |
| Abstract.....                                                                                                                       | III       |
| Sumário.....                                                                                                                        | IV        |
| Lista de Abreviaturas.....                                                                                                          | VII       |
| <br>                                                                                                                                |           |
| <b>1. Atualidade da Problemática do Bem-estar e do Desenvolvimento Infantil na Sociedade e na Academia .....</b>                    | <b>1</b>  |
| <b>1.1. Enquadramento Teórico.....</b>                                                                                              | <b>2</b>  |
| <b>1.1.1. Desenvolvimento Infantil (primeiro eixo teórico) .....</b>                                                                | <b>6</b>  |
| <b>1.1.1.1 Primeira ideia-chave: a interação entre fatores hereditários e ambientais ...</b>                                        | <b>7</b>  |
| <b>1.1.1.2 Segunda ideia-chave: relação pais-filhos fundamental no desenvolvimento.</b>                                             | <b>14</b> |
| <b>1.1.1.3 Terceira ideia-chave: os três primeiros anos de vida, alicerce fundamental no desenvolvimento da pessoa humana .....</b> | <b>23</b> |
| <b>1.1.2. O Bem-estar Subjetivo (segundo eixo teórico) .....</b>                                                                    | <b>38</b> |
| <b>1.1.2.1. Conceito e suas dimensões.....</b>                                                                                      | <b>39</b> |
| <b>1.1.2.2. BES e a qualidade dos relacionamentos.....</b>                                                                          | <b>41</b> |
| <b>1.1.2.3. BES dos cuidadores primários.....</b>                                                                                   | <b>42</b> |
| <b>1.1.2.4. Satisfação Parental.....</b>                                                                                            | <b>45</b> |
| <b>1.1.3. Resumo do Enquadramento Teórico.....</b>                                                                                  | <b>47</b> |
| <b>1.2 Objetivos e Hipóteses .....</b>                                                                                              | <b>50</b> |
| <b>1.2.1 Objetivos.....</b>                                                                                                         | <b>50</b> |
| <b>1.2.2 Hipóteses .....</b>                                                                                                        | <b>50</b> |
| <b>2. Método .....</b>                                                                                                              | <b>52</b> |
| <b>2.1. Amostra .....</b>                                                                                                           | <b>52</b> |
| <b>2.2 Variáveis e Medidas .....</b>                                                                                                | <b>56</b> |

|          |                                                                        |    |
|----------|------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.2.1.   | <b>Medidas do Desenvolvimento Infantil.....</b>                        | 58 |
| 2.2.2.   | <b>Medidas do Bem-estar das Mães.....</b>                              | 60 |
| 2.2.2.1. | <i>Escala de Satisfação com a Vida.....</i>                            | 61 |
| 2.2.2.2. | <i>Escala de Afeto Positivo e Negativo.....</i>                        | 62 |
| 2.2.2.3. | <i>Escala de Satisfação Parental.....</i>                              | 64 |
| 2.2.3.   | <b>Medida das Variáveis Complementares e/ou Sociodemográficas.....</b> | 66 |
| 2.3.     | <b>Procedimentos .....</b>                                             | 68 |
| 2.3.1.   | <b>Procedimentos da Coleta de Dados.....</b>                           | 68 |
| 2.3.2.   | <b>Procedimentos da Análise de Dados.....</b>                          | 69 |
| 3.       | <b>Resultados .....</b>                                                | 69 |
| 3.1      | <b>Resultados das Correlações .....</b>                                | 70 |
| 3.1.1.   | <b>Correlações Principais.....</b>                                     | 70 |
| 3.1.2.   | <b>Correlações Terciárias.....</b>                                     | 71 |
| 3.2.     | <b>Resultados das Regressões .....</b>                                 | 72 |
| 4.       | <b>Discussão.....</b>                                                  | 75 |
|          | <b>Referências Bibliográficas .....</b>                                | 83 |

|                |                                                                             |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| <b>Anexo A</b> | Folha de Registos da SGS II                                                 |
| <b>Anexo B</b> | Folha de Perfil da SGS II                                                   |
| <b>Anexo C</b> | Consentimento Informado                                                     |
| <b>Anexo D</b> | Questionário                                                                |
| <b>Anexo E</b> | Protocolo da Escala de Satisfação Parental                                  |
| <b>Anexo F</b> | Protocolo da SWLS                                                           |
| <b>Anexo G</b> | Protocolo da PANAS                                                          |
| <b>Anexo H</b> | Verificação da Linearidade das correlações mediante o teste Falta de Ajuste |
| <b>Anexo I</b> | Tabela das Correlações Principais                                           |
| <b>Anexo J</b> | Tabela das Correlações Terciárias                                           |

- Anexo K** Gráficos dos resíduos para verificação do pressuposto da homocedasticidade para a análise de Regressão Linear Simples (Dispersão de Resíduos: ZRESID\*ZPRED)
- Anexo L** Tabela das Regressões

## **Lista de Abreviaturas**

|           |                                                                  |
|-----------|------------------------------------------------------------------|
| AP        | Afeto Positivo                                                   |
| NA        | Afeto Negativo                                                   |
| BEP       | Bem-Estar Psicológico                                            |
| BES       | Bem-Estar Subjectivo                                             |
| BSID-II   | Escalas de Bayley de Desenvolvimento Infantil                    |
| CEGOC-TEA | Centro Est. Gestão e Org.Cientifica - Tec.Espec.Associados, Lda. |
| DP        | Desvio Padrão                                                    |
| EUA       | Estados Unidos da América                                        |
| EBSCO     | Host Online Research Data bases                                  |
| GSEOP     | Painel Alemão Socioeconómico                                     |
| HDM       | Horas diárias passadas com a mãe (durante a semana)              |
| HOME      | Escala de Avaliação do Ambiente Familiar                         |
| IPSS      | Instituição Particular de Solidariedade Social                   |
| KS        | Kolmogorov-Smirnov                                               |
| MCAR      | Missing Completely at Random                                     |
| NCES      | National Child Encephalopathy Study                              |
| NICHID    | Early Child Care Research Network                                |
| NYLS      | Estudo Longitudinal de Nova Iorque                               |
| OG        | Objetivo Geral                                                   |
| O1        | Objetivo Específico 1                                            |
| O2        | Objetivo Específico 2                                            |

|        |                                                                                                                |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O3     | Objetivo Específico 3                                                                                          |
| ONU    | Organização das Nações Unidas                                                                                  |
| PANAS  | Escala de Afeto Positivo e Negativo                                                                            |
| PEPSIC | Periódicos Eletrônicos de Psicologia                                                                           |
| PALOP  | Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa                                                                  |
| RCAAT  | Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal                                                            |
| SCIELO | Scientific Electronic Library Online                                                                           |
| SEP    | Grau de Satisfação das mães face ao envolvimento do parceiro nos cuidados ao filho                             |
| SGS-II | Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil dos 0 aos 5 anos                              |
| SIP    | Importância da Parentalidade                                                                                   |
| SPG    | Satisfação Parental (Dimensão Geral)                                                                           |
| SPM    | Grau de Satisfação do Parceiro face ao desempenho da mãe nos cuidados ao filho (segundo a perceção da própria) |
| SPP    | Prazeres da Parentalidade                                                                                      |
| SPSS   | Statistical Package for Social Sciences                                                                        |
| SV     | Satisfação com a Vida                                                                                          |
| SWLS   | Escala de Satisfação com a Vida                                                                                |
| STYCAR | Sequências de Desenvolvimento de Sheridan                                                                      |
| TC     | Tempo de Frequência da Creche do filho (em meses)                                                              |
| UAL    | Universidade Autónoma de Lisboa                                                                                |
| ZPRED  | Standardized Predicted Values                                                                                  |
| ZRESID | Standardized Residuals                                                                                         |

## **1. Atualidade da Problemática do Bem-estar e do Desenvolvimento Infantil na Sociedade e na Academia**

No atual contexto social de crise em que milhares de famílias vêm-se afetadas nas suas condições de vida concreta – ou mesmo aquelas que ainda não o foram, paira o perigo subjetivo da eminência de poderem vir a ficar – e, ao mesmo tempo, num período em que cresce o interesse pelo estudo do Bem-Estar Subjetivo (BES) quer entre investigadores, quer na sociedade civil em geral, surgiu, da nossa parte, a curiosidade de investigar o eventual impacto que o BES das mães exerce junto do desenvolvimento psicológico dos filhos, entre os 12 e os 36 meses, ou seja, no período crítico da primeira infância.

O BES é assumido, por alguns, como sinónimo de *felicidade* (Glatzer, 2000; Pais-Ribeiro, 2012) e, atualmente, a ONU estipulou o dia 20 de março como o seu dia internacional ([http://www.dn.pt/inicio/globo/interior.aspx?content\\_id=2638292](http://www.dn.pt/inicio/globo/interior.aspx?content_id=2638292)), existindo, inclusive, um ranking mundial para classificar os países nessa dimensão. Pelo menos, desde 2010 que o ranking de felicidade dos portugueses tem vindo a cair, ano após ano. Em 2015, por exemplo, caiu 12 lugares, ocupando a 85ª posição num universo de 156 países avaliados. A instabilidade económica é apontada pelos peritos como a principal causa para as sucessivas perdas no ranking (<http://www.publico.pt/mundo/noticia/portugal-perde-pontos-no-ranking-da-felicidade-mundial-1605279>). Entre os europeus, somos aqueles que se afirmam estarem menos satisfeitos com as suas vidas. Sinal de alarme?

Nessa medida, interrogamo-nos até que ponto as crianças pequenas encontram-se, atualmente, em risco, em virtude do convívio que têm com aqueles que lhes são mais significativos e responsáveis pela sua educação: os pais. Será que, enquanto sociedade, estamos, de algum modo, a comprometer o equilibrado desenvolvimento das futuras gerações e o, mesmo, pode ser verificado a partir dos instrumentos de mensuração do Bem-Estar Subjetivo dos cuidadores primários?

A questão também pode ser colocada pela positiva – poderá a comunidade científica contar com os dados provenientes dos instrumentos de avaliação do BES, de modo a, predizer a variância do desenvolvimento psicológico infantil, numa determinada população? Postulamos que se poderá depreender, hipoteticamente, que os pais e as mães mais felizes e satisfeitas com as suas vidas contribuem para um desenvolvimento mais equilibrado dos seus filhos, por via, da maior disponibilidade afetiva para atender as demandas dos pequenotes, criando um clima relacional agradável.

Afigura-se-nos que o que está em causa é algo sério. Relaciona-se não apenas com a saúde mental dos cuidadores, mas, sobretudo, com aqueles que estão aos seus cuidados: as crianças. E, como Papalia, Olds e Feldman afirmaram (2001) as atuais descobertas científicas, que dão conta da enorme importância da qualidade do relacionamento no desenvolvimento infantil, têm que ter implicações profundas na forma como a sociedade deve olhar para as políticas sociais. Sabe-se hoje, muito bem, que crianças privadas de uma boa qualidade relacional nos primeiros tempos de vida, podem ficar com o seu desenvolvimento comprometido.

No entanto, se, por um lado, não é novidade para a academia que os cuidados parentais têm enormes implicações no desenvolvimento infantil, por outro, parece ser inédito ou, pelo menos mais raro, o estudo da associação entre Bem-Estar Subjetivo dos cuidadores primários e o desenvolvimento de bebés ou de crianças pequenas que sejam, à partida, saudáveis, isto é, na investigação do normativo desenvolvimento.

Como tal, a pertinência deste estudo prende-se, sobretudo, com o seu pioneirismo e, com ele, abre-se a possibilidade de os dois grandes eixos teóricos aqui contemplados (Bem-Estar Subjetivo e Desenvolvimento Infantil) poderem ver ampliado o alcance das suas formulações teóricas – verificar se a esfera de influência do estudo do BES poderá ser alargada a um domínio tão relevante e com enorme tradição na psicologia, como é o estudo do desenvolvimento infantil e vice-versa ou, pelo contrário, reconhecer aí as suas próprias limitações.

### **1.1. Enquadramento Teórico**

Da pesquisa que efetuamos na internet, nas bases de dados EBSCO, PEPSIC, SCIELO Repositório Nacional ou RCAAT, verificamos que a maioria dos estudos relativos às implicações do BES, cingiam-se às consequências que o mesmo tem para os próprios ou, de que modo, determinados fatores externos afetavam ou eram afetados pelo seu nível de bem-estar (e.g. casamento, trabalho, estado civil, estatuto socioeconómico). As consequências para terceiros pareciam ser ignoradas, tal como é o caso da suposta relação entre bem-estar das mães e o desenvolvimento dos filhos. O mais que encontrámos foram estudos acerca da mútua influência entre BES de pais e de filhos (Schimmack & Lucas, 2010; Headey, Muffels & Wagner, 2012; Winkelmann, 2004; ) e, além disso, as crianças foram estudadas a partir das idades escolares. Mas não é disso que se trata o nosso trabalho.

Em rigor, não encontrámos nenhum estudo que tivesse, efetivamente, investigado o tema aqui tratado. Vários autores chamaram a atenção para a escassez de investigações sobre a relação entre domínios que, pelo menos, podíamos entendê-los como próximos ou que, de

algum modo, podíamos extrapolar uma relação com o BES e o Desenvolvimento Infantil, tais como: (a) relação entre a *Satisfação Parental* e a *Qualidade nas Interações*; (b) relação entre as Percepções Subjetivas de Competência Parental e Desenvolvimento Infantil (Ferreira et al., 2014; Martins, 2008; Coleman & Karraker, 2003).

Sandra Martins (2008) mostrou-se perplexa quando constatou que existem muito poucos estudos sobre o impacto que a Satisfação Parental tem no seu exercício real. Maior foi a sua estranheza quando assumiu, tal como Dix (1991), que os pais são a principal influência no desenvolvimento infantil e que, na base dessa competência, se encontram sentimentos acerca da parentalidade (Dix, Gershoff, Meunier & Miller, 2004). Por sua vez, Coleman e Karraker (2003) afirmaram que apesar das Percepções Subjetivas de Competência Parental influenciarem o desenvolvimento emocional e intelectual das crianças, o que é facto, é que esses estudos permanecem largamente inexplorados, sendo um importante objetivo para a comunidade científica. No mesmo sentido, Ferreira et al. (2014) afirmou que é um objetivo para a academia descortinar as *cognições parentais* que são mais suscetíveis de estarem relacionadas com a promoção do desenvolvimento infantil.

Não obstante, encontrámos alguns estudos (não muitos) que, mesmo não estabelecendo uma ligação direta, forneciam dados significativos no sentido de se equacionar como verosímil a hipótese de que o BES das mães se associa positivamente com o desenvolvimento de bebés e de crianças pequenas.

Um desses trabalhos relacionou a *Satisfação com a Vida* das mães (dimensão cognitiva do BES) com a qualidade das interações com os filhos (Glidden, Bamberger, Turek & Hill, 2010). As mães que relataram maior satisfação estabeleciam também relações mais positivas com os seus filhos. Além disso, ao contrário do que seria espectável, a qualidade da interação das mães foi independente dos filhos apresentarem, ou não, positivo o Índice de Deficiência de Desenvolvimento. No mesmo sentido, Bárcia relatou em 2010 uma relação positiva entre o aumento de Satisfação Parental (entendido, por nós, como um subdomínio da Satisfação com a Vida) e a melhoria da qualidade das interações na díade mãe-bebé.

Quando considerado o Bem-Estar Psicológico (BEP) – conceptualmente diferente do termo Bem-Estar Subjetivo – Ribas, Júnior e Valente (2006) estabeleceram associações significativas entre: (a) Bem-Estar Emocional (indicado por: stress de sobrecarga de tempo e sintomas de depressão) e (b) Estilos de Parentalidade (indicado por: qualidade nas interações com os filhos, como se autoavaliam como pais e estilos disciplinares.) Os pais que revelaram uma Autopercepção positiva revelaram também maior calor emocional nas relações com os seus filhos, investindo mais nos cuidados prestados.

Por outro lado, níveis baixos de Bem-Estar Emocional e de Autopercepção negativa enquanto pais, relacionaram-se com cuidadores insatisfeitos e com níveis mais elevados de stress, investindo, por sua vez, menos nos cuidados aos filhos e com interações de menor qualidade. Para todos os efeitos, apesar de Ribas et al. (2006) terem presumido que o BEP dos pais tinha impactos no desenvolvimento infantil dos filhos, nesta como em outras investigações, o desenvolvimento das crianças não foi, efetivamente, avaliado, de modo a verificar tal presunção, tal como é pretendido na presente investigação.

Em relação aos estudos que avaliaram, de facto, o desenvolvimento de crianças, até aos 3 anos de idade (e.g. intelectual, comportamental, relacional ou afetivo), houve um trabalho (Coleman & Karraker, 2003) que pretendeu examinar de que modo as Crenças Maternas de Autoeficácia se encontravam relacionadas com as *reais capacidades* maternas em cuidar dos filhos, bem como, quais os aspetos que prediziam o desenvolvimento das crianças pequenas.

As Crenças Parentais de Autoeficácia são definidas enquanto estimativas que os pais têm relativamente à sua competência no papel de pais ou de mães ou como se percebem na sua capacidade em influenciar positivamente o comportamento e o desenvolvimento dos filhos (Bandura, 1989), exercendo efeitos diretos sobre a qualidade das práticas educativas, por via de um clima emotivo que influencia o crescimento infantil (Bornstei et. al., 1998). E, como as mães que se vêem como mais competentes são mais bem-sucedidas e satisfeitas com a maternidade (Oakley, 1988) entende-se que a Satisfação Parental encontra-se relacionada com as Crenças Parentais de Autoeficácia.

Regressando ao estudo de Coleman e Karraker (2003), os resultados apontaram o seguinte: as Crenças Maternas de Autoeficácia quando avaliadas a partir de domínios específicos (e.g. *disponibilidade emocional, capacidade de resposta empática, proteção contra danos ou ferimentos, brincar com o filho* e outras crenças) prediziam, de forma significativa, o Desenvolvimento Mental dos filhos, quando mensurado pelas Escalas de Bayley de Desenvolvimento Infantil (BSID-II). Estas Crenças prediziam, igualmente, níveis elevados de afeto da criança dirigido à mãe.

Apenas identificámos dois estudos que avaliaram, simultaneamente, o desenvolvimento de crianças pequenas e o bem-estar dos pais. Mas, em ambos os casos, o bem-estar foi avaliado na perspetiva de Bem-Estar Psicológico e não pelo prisma do Bem-Estar Subjetivo, como é nosso propósito. Além do mais, esses dois trabalhos restringiram-se a contextos muito específicos, a saber: crianças com incapacidades graves de desenvolvimento, como é o caso de síndrome de Down (Hauser-Cram, Warfield, Shonkoff & Krauss, 2001) e crianças que nasceram prematuras (Hutala, et al., 2011). Além de não se poder generalizar ao

desenvolvimento normativo, como é nosso propósito, os investigadores pareciam mais preocupados em compreender até que ponto as problemáticas dos filhos atingiam o bem-estar dos cuidadores e não tanto o seu contrário.

De qualquer modo, a investigação de Hauser-Cram et al. (2003) revelou que (mesmo em crianças apresentando deficiência) as áreas do desenvolvimento, tais como, Idade Mental, Comportamento Autorregulado e Habilidades Comunicativas, mostraram-se positivamente relacionadas com a qualidade das interações mãe-criança e com o BEP das mães. A Interação mãe-filho fora considerada o preditor chave quer ao nível dos resultados do desenvolvimento da criança, quer ao nível do bem-estar das mães, ainda que, com trajetórias diferenciadas em função da problemática tipo da criança.

Por outro lado, o estudo de Hutala, et al. (2011), acerca das crianças nascidas prematuras avaliadas aos 2 anos de idade, revelou que os valores destas crianças eram inferiores em cerca de 10 pontos aos do grupo controlo (saudável) através da BSID-II. Como é sabido e, tal como foi referido pelos autores, os pais de bebés prematuros tendem mais facilmente a apresentar sintomas de depressão, ansiedade e stress, interferindo na capacidade em responder às necessidades emocionais dos seus bebés. Mas neste estudo, ao contrário do espetável, não foram estabelecidas associações significativas entre os sintomas depressivos das mães e o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Expostas as escassas investigações que, de algum modo, estabeleceram algumas relações similares entre as variáveis por nós ambicionadas estudar, entendemos que a nossa investigação vai, de certo modo, ao encontro daquele que é desejo e a recomendação de alguns investigadores: verem esclarecidas as relações entre fatores relacionados com as Perceções Subjetivas Parentais (tal como, é o caso do BES) e o Desenvolvimento Infantil.

Contudo, levanta-se uma questão já levantada por outros: saber se os autorrelatos (subjetivos) são ou não preditores de comportamento real. Na medida em que foram observadas contradições, Glidden et al. (2010) propuseram verificar se as medidas de BES, relatadas por mães, correspondiam às observações de examinadores treinados. No mesmo sentido, Coleman e Karraker (2003) examinaram se as respostas acerca das Crenças Maternas de Autoeficácia (subjetivas) encontravam-se relacionadas com as suas reais capacidades. Ambos os estudos apontaram para a existência de uma correspondência significativa entre aquilo que tinha sido relatado e aquilo que tinha sido observado.

Este aspeto é tão mais importante quanto atendermos ao facto de serem dispendiosas e demoradas as investigações acerca das relações cuidadores-filhos. As mesmas exigem observações presenciais, gravações, filmagens, formações específicas para examinadores, tal

como, encontramos na Escala de Avaliação do Ambiente Familiar (HOME) de R. H. Bradley (1989) ou na clássica Prova da Situação do Estranho (Stranger-Situation) de M. Ainsworth. Em qualquer um dos casos, a abrangência de casos estudados será sempre mais difícil de cumprir em comparação com os Autorrelatos.

Não querendo nós, de modo algum, substituir esses poderosos instrumentos, afigura-se-nos que seria, talvez, interessante perceber se os investigadores poderão contar, ou não, com questionários simples, rápidos e baratos (tal como, são os instrumentos que mensuram o BES,) no sentido de predizerem se o desenvolvimento normal e equilibrado das crianças, de uma dada população, se encontra em risco. Caso se confirme o poder preditivo destes instrumentos, poderiam ser utilizados com grandes amostras e retirar ilações a partir dos resultados obtidos.

Se, por um lado, já existem estudos que estabelecem associações entre Desenvolvimento Infantil e variáveis mensuráveis a partir de Autorrelatos (e.g. Crenças de Autoeficácia Parental), continua a subsistir uma estranha ausência no que concerne especificamente ao Bem-Estar Subjetivo, nomeadamente, se considerarmos a Satisfação Parental como um dos seus subdomínios.

Para esse efeito organizamos o estudo em torno de dois eixos de investigação absolutamente distintos – o estudo científico do Desenvolvimento Infantil e o estudo científico do Bem-Estar Subjetivo das pessoas – com origens, tradições, objetos de estudo, bases teóricas e metodológicas distintas, dos quais passaremos de seguida a fazer uma exposição.

#### **1.1.1. Desenvolvimento Infantil (primeiro eixo teórico).**

Trata-se da investigação científica relativa às mudanças ocorridas na criança, desde a concepção até à adolescência, bem como, o estudo acerca da forma como ocorrem as alterações ou como alguns aspetos tornam-se inalterados. Os autores tendem a subdividir o desenvolvimento em etapas particulares (e.g. período pré-natal, primeira infância, idade pré-escolar, etc.) tomando em consideração o crescimento normativo numa determinada idade cronológica, contemplando diferenças individuais dentro do percurso espectável. Além disso, tentam compreender quais os presumíveis motivos que levam os sujeitos a fugir à norma, pelo seu atraso ou por um desenvolvimento excecional (Papalia et al. 2001).

Para alguns, tais como, Rita Leal, H. Wallon ou S. L. Vigotski, o desenvolvimento sempre foi encarado muito mais do que uma mera disciplina ou ramo da psicologia. Para nós, tal como para esses autores, trata-se de uma perspetiva metodológica (Robbins, 2003; Vigotski,

1996), no sentido de explicar o psiquismo humano. Nesse sentido, Rita Leal afirmou contemporaneamente que “os estudiosos do desenvolvimento infantil ainda têm uma palavra a dizer, no que respeita à importante questão da construção da pessoa” (2010, p.15).

O tema é vasto quer pela antiguidade, quer pela abrangência das suas problemáticas, expressando-se em inúmeras perspetivas que se têm vindo a confrontar ao longo da história. Poderá entender-se como resultado de modelos que investigam domínios específicos do desenvolvimento (e.g. afetivo, personalidade, perceptivo, cognitivo, psicomotor); ou de perspetivas com doutrinas distintas, implicando linguagens e significados diferenciados (e.g. teorias da aprendizagem, dinâmicas, humanistas, etológicas, relacionais, cognitivo-comportamentais ou sócio-históricas).

Não obstante, todas as polémicas e tendo em conta o tema do trabalho, centrar-nos-emos em três ideias-chave, que hoje têm-se tornado consensuais entre os investigadores (Papalia, et al., 2001), independentemente da sua doutrina de origem. São elas:

1. O desenvolvimento está sujeito a inúmeras influências, supondo-se uma interação entre fatores de origem hereditária e ambiental.
2. Os pais, por via da relação, são decisivos no desenvolvimento infantil.
3. A primeira infância (até aos 3 anos de idade) é um período muito importante constituindo um alicerce para o posterior desenvolvimento da pessoa.

#### ***1.1.1.1. Primeira ideia-chave: a interação entre fatores hereditários e ambientais***

O estudo do desenvolvimento infantil origina, em si, diversas questões relativas à forma como este acontece e como é encarado. A clássica pergunta que os investigadores tendem a colocar centra-se na questão da influência hereditariedade vs. ambiente. Identificámos duas típicas formas de colocar o problema, que poderiam ser formuladas nos seguintes moldes: (a) o desenvolvimento é um processo maturativo, uma biologia que já se encontra determinada pela genética e que o ambiente (incluindo o familiar) apenas acelera ou retarda o que já está previamente programado, através do estímulo e/ou da nutrição; (b) o desenvolvimento depende do ambiente, no sentido de fornecer e depositar na criança os elementos, os conteúdos e/ou as informações decisivas para que aprenda e cresça de uma determinada forma, tal qual tábua rasa.

Hoje a maioria dos estudiosos contempla a existência de uma interação entre os diversos fatores responsáveis pelo desenvolvimento da criança, nomeadamente, entre os aspetos tidos como inatos e os da experiência individual (Papalia, et al. 2001). Segundo os investigadores em genética comportamental, existem fortes evidências da influência do ambiente e, não

apenas, da herança genética. Esta última, na maior parte das competências, raramente excedia os 50% da variância predita (Plomin, 1990; Plomin & Daniels, 2011; Plomin, Owen, McGuffin, 1994).

Significa que, mesmo investigadores mais propensos a aceitar a explicação inatista, deixaram um considerável espaço para a influência ambiental, onde são colocadas, por norma, as relações pais-filhos. Tornou-se, assim, para a maioria, mais importante perceber de que modo os fatores hereditários e ambientais atuam mutuamente no sentido de influenciarem o desenvolvimento, do que saber qual o fator preponderante (Papalia et al., 2001).

Esta tendência poderá, aparentemente, revelar uma evolução positiva no pensamento da academia, mas, para nós perpetua uma ideia cartesiana já antiga acerca de uma interação entre dois polos dicotómicos e não no sentido de uma visão monista, tal como foi concebida por Bento Espinosa. A formulação teórica interacionista não é nova, por exemplo, o filósofo russo Plekhanov (1976) já em 1895 criticava as explicações assentes no interacionismo, dizendo que as mesmas são uma óbvia constatação que, afinal, nada explica. A abordagem monista, nas ciências da psique, foi estabelecida por Vigotski nos seus diversos trabalhos (Robbins, 2003) e mais recentemente foi abordada pelo consagrado neurologista português António Damásio (1994, 2004).

Malgradamente o desenvolvimento humano continua a ser encarado, por muitos, apenas como ocorrendo dentro de limites geneticamente predefinidos e que as capacidades herdadas apenas carecem de ser potenciadas por estimulação ambiental ou nutricional. O papel reservado ao ambiente (conceito que por si só é demasiado genérico) será apenas o de afetar o ritmo do desenvolvimento, refletindo ou reforçando diferenças genéticas (Bergeman & Plomin, 1989; Hipólito, 2011; McClearn et al., 1997; McGue, Bouchard, Iacono & Lykken, 1993; Papalia, et al. 2001; Plomin et al., 1994; Scarr, 1992).

Portanto, neste tipo de pensamento, nada é referido quanto ao papel singular que a relação e a cultura humana possam produzir de original, em contraponto, com o que a natureza nos facultou. E, não se trata das novidades (conteúdos) que as aprendizagens/experiências singulares possam facultar ao próprio, isso também ocorre com os outros animais. A questão está, essencialmente, como é que a partir de uma inegável realidade biológica – existente à nascença – o contacto com o *outro* e com a cultura poderão *transformar* estruturalmente o sujeito, para além do que o código genético tem para oferecer. Afigura-se-nos que esse é o ponto essencial da questão.

Fazendo nossos os pressupostos das teses de Vigotski (1996, 2001; Robbins, 2003; Vigotski & Luria, 1996), defendemos não um antagonismo entre biologia e cultura

(cartesianismo), nem uma mera interação de cariz horizontal entre fatores. Em seu lugar, postulamos sim uma hierarquia de funções, tal como têm vindo a ser proposto pelos neurologistas (Schilder, 1912 cit. por Leal, 2010; Priban, 1967; Damásio, 1994, 2004). As funções mais primitivas vão sustentando e dando lugar a originais funções nervosas superiores de origem social, tal como, foi suportado pelas teses do pioneiro neuropsicólogo Alexander Luria (1981, 2002) em meados do século passado.

Mais recentemente, Allan Schore (2005) apontou a qualidade relacional na regulação dos afetos, como fundamental para a maturação do cérebro. Se, até há bem pouco tempo atrás, acreditava-se que o cérebro crescia de acordo com um padrão inalterável – ao contrário dos autores russos, que no início do séc. XX já apontavam para a plasticidade e múltipla localização de funções nervosas superiores, com origem social – hoje é indiscutível que o cérebro nasce imaturo e pouco estruturado, embora apresente uma grande plasticidade para ser moldado pela experiência, sobretudo, nas idades precoces. Os bebés contam, sobretudo, com áreas pré-corticais mais desenvolvidas, sendo que as sinapses no córtex ainda estão por conectar (Bjorklund, 1997; Kolb & Gibb, 2011; Kolb & Whishaw, 2006; Leal, 1975/2004; Luria, 1981; Pally, 1997; Papalia et al., 2001; Priban, 1967).

Luria (1981), nas suas investigações, identificou três grandes unidades funcionais do encéfalo, organizadas de forma hierárquica e, cada unidade, por sua vez, exibiam elas próprias uma estrutura hierarquizada sustentadas pelo menos em três zonas corticais. À nascença contamos apenas com a *primeira unidade funcional* estruturada. A mesma é responsável pela regulação do tonos cortical, da vigilância, da atenção biológica, do sono, das inclinações e emoções, suportada pelos zonas basais do encéfalo, sendo constituída por neurónios multifacetados e inespecíficos que sustentam a existência das subseqüentes unidades, bem como, cooperam e mais tarde se deixam influenciar pelos níveis mais elevados do cortex.

A *segunda unidade* começa a ser estruturada por volta dos dois anos de vida, cuja principal função é a receção, análise e armazenamento de informação, composta por neurónios mais específicos, projetivos e associativos e não por uma rede nervosa contínua, mas, sim, por neurónios isolados que não funcionam através de alterações graduais, mas sim, pela lei do “tudo ou nada”. Nesta medida, trata-se de uma unidade funcional com uma grande especificidade modal, ou seja, adaptada para a receção de dados visuais, auditivos, vestibulares ou sensoriais, ou seja, relacionado com os processos gnósticos (Luria, 1981).

A *terceira unidade* começa, inicialmente, a ser estruturada apenas por volta dos cinco aos seis anos de idade. É a mais evoluída e cumpre funções de programação, planeamento, regulação e verificação consciente da atividade mental complexa, sendo a responsável pela

atividade deliberada, pela formação de planos e de programas, comparando os efeitos de suas ações com as intenções originais e corrigindo os erros detetados. Nessa medida, recrutam sistemas cerebrais bem diferentes das outras unidades, localizadas nas regiões anteriores dos hemisférios, anterior ao giro pré-central (Luria, 1981).

Logo, quanto mais complexa, deliberada e voluntária é a atividade mental, mais ela carece da estruturação da terceira unidade funcional, que por sua vez, carece da prévia estruturação das antecedentes. Se na criança pequena o comportamento é governado, sobretudo, numa relação entre as unidades funcionais no sentido de *baixo* para *cima*, a partir do momento que ocorre a estruturação da *terceira unidade* funcional, dá-se uma transformação significativa. A hierarquia inverte-se, passando a terceira unidade a poder exercer controlo deliberativo sobre as restantes unidades, tal como encontramos no normativo comportamento adulto, ou seja, não estando tão dependentes de comportamentos imediatos de origem biológica. Mas este caminho começa logo bem cedo (Luria, 1981).

Também pensamos que Maria Rita Mendes Leal (1975/2004) abriu a possibilidade para a resolução da já velha questão inatismo vs. ambiente – entendendo-a como muito prejudicial à psicologia – quando estudou os processos de socialização precoce da criança, realizando considerações acerca das descobertas recentes (à data) dos trabalhos dos etologistas como N. Tinbergen e K. Lorenz, por um lado, e das inovadoras investigações acerca da *análise de contingência* nos bebés de John S. Watson (1966, 1967, 1972) por outro.

Tinbergen em 1951 (cit. por Leal, 1975/2004) apontou para a existência de *padrões fixos de ação* quer nos animais como nos humanos, ativados e complementados a partir de respostas específicas vindas de um ambiente previsível. Tratam-se de regularidades comportamentais, fundamentais para a sobrevivência das espécies, que nem são exatamente aprendidos, nem exatamente determinados pela genética mas sim *impregnados* um no outro, intitulados também como *impressos*.

As ditas características definidas do ambiente funcionam como *estímulos-sinal* desencadeando a consumação das regularidades comportamentais a que correspondem. Dito por outras palavras, é um processo de integração de comportamentos inatos e aprendidos, em que os dois modelos (genético e ambiental) parecem encadeados um no outro. Lorenz (1937; 1943; cit. Leal, 1975/2004) atribuí-lhes o termo de *fechamento* com o seguinte esquema: *instinto – treino – fechamento*. Ou seja, uma predisposição genética para atuar diante de determinado ambiente, mas que após esse contacto, alterará aquilo que inicialmente estava por completar.

Por seu lado, Watson (1966, 1967, 1972) identificou um curioso *padrão* nos bebés de 8 a 12 semanas de idade que designou como *análise de contingência*, isto é, desenvolviam, com suas mães, um curioso movimento em *vai-e-vem* (iniciativas-respostas) regulado por breves *pausas*, designando-o de *o jogo*, com probabilidade de o bebé repetir o gesto que o adulto escolha imitá-lo (responder) a uma sua primeira iniciativa. Diante da boa contingência os bebés ficavam alegres e excitados ou interessados em continuar o jogo; por outro lado, se o cuidador ignorava o convite do bebé, aparecia a raiva ou a tristeza (Leal, 1997, Termine & Izard, 1988). O bebé ficará, igualmente, desconfortável quando a mãe, sem respeitar o ritmo da alternância, insiste numa demanda ou invade, mesmo quando o pequenote já lhe sinalizou o seu desejo de não querer continuar.

Este movimento dialógico de *vai-e-vem*, entendido como um padrão fixo de ação (Leal 1975/2004, 2010) parecia traduzir aqueles processos designados pelos psicólogos de *espelhamento* para explicar as trocas mútuas entre sujeitos, necessários ao desenvolvimento cognitivo e emocional, com renovados entusiasmos diante das recentes descobertas dos neurónios de espelhamento pela neurociência.

Gyorgy Gergely conjuntamente com J.S. Watson deram continuidade aos estudos da análise de contingência (1999), em que o bebé partindo de uma situação de indiferenciação, vai-se tornando um ator de intencionalidades, por via das respostas da mãe, que lhe vão sinalizando os seus atos e uma apreensão gradual dos seus estados afetivos internos. Representa uma forma do bebé ir ganhando noção de relações de causalidade, entre o que imite e a consequente resposta e que pode construir representações das suas emoções primárias (Gergely & Unoka, 2008).

Com esses dados em mente, Leal (2003, 1975/2004, 2010) não poderia satisfazer-se com a explicação da mera interação de fatores. Há muito que para a eminente autora portuguesa, tal como para Hoffmeyer (1997, 2007) a questão é colocada noutros termos: como é que um *eu biológico* a emergir se torna num *eu semiótico*, com individualidade psicológica. Interessava-lhe compreender esse organismo humano como um todo integral (mente-corpo), à semelhança de como é concebido por Järvilehto (2000).

Parece-nos que a questão, então, não é tanto se nascemos, com esta ou aquela capacidade, mas como determinados precursores inatos se poderão transformar qualitativamente de um nível que opere com base nas leis biológicas, para passar a operar a partir da mediação de signos da cultura, logo, com outras leis: do impulso involuntário para o interno comportamento deliberado e autorregulado.

Leal (1997, 1975/2004, 2010) reconheceu neste padrão de *análise de contingência* como responsável pela regulação das permutas estabelecidas com os demais, que orientam os bebês, pela busca de *respostas* contingentes às suas próprias espontâneas *iniciativas*, num claro convite ao *diálogo* e, com base nele, o sujeito se socializa, logo se hominiza junto dos outros. De modo análogo, os proponentes das teorias da *intersubjetividade* defendem que é apenas junto de outras mentes que as crianças podem, um dia, vir a deslindar as suas próprias mentes (Zeedik, 1996)

Da decorrência de trocas ocorridas no *cá-de-fora* entre filhote e mãe (interpsicológico), vão ocorrendo, no *lá-de-dentro* (intrapsicológico), organizações das estruturas internas (mentais) fundamentais, antes não existentes (Leal, 1975/2004, 2003, 2010). Significa que, a primitiva busca inata pela resposta contingente à iniciativa própria, através de *sinais* expressivos de natureza congénita (e.g. sorrisos às três e seis semanas), quando respondidos pelo outro emocionalmente comprometido, tornam possível que esses sinais sejam aproveitados enquanto significantes do prazer estabelecido nas trocas mutuas com outro humano e, com isso, dando lugar a sorrisos de cariz social (Leal, 2004, 2003, 2010; Izard & Malatesta, 1987).

O bebê que inicialmente conta com uma atividade pré-cortical, capaz de apreciar emocionalmente os eventos de forma globalizante – verificado na presença do reflexo galvânico da pele, do reflexo pupilar e da alteração cardiorrespiratória (Pribean, 1967) – ao encontrar uma mãe respondente, vai tendo a oportunidade, entre outras coisas, de se poder reconhecer como origem de intenções, por processo de espelhamento, apropriando-se, paulatinamente, de si próprio e dos outros a um nível mental. Através do *diálogo* ressonante cria, paulatinamente, uma regulação interna do seu próprio comportamento, em que essas estruturas primitivas do encéfalo vão sendo integradas nos circuitos corticais.

Leal (1997, 2003, 1975/2004, 2010) colocou a ênfase no aspeto da *apreciação* emocional, enquanto capacidade de atribuição de um qualquer *significado vivencial* ao evento ocorrido na troca, sustentando-se, também, nas inequívocas explosões de prazer que o bebê demonstra diante da contingência ou de raiva, tristeza e vazio quando a cadência do intercâmbio é frustrada. A emoção é colocada, por si, no patamar de estudo como de qualquer outra função mental, assumindo-a como vetorial: moção que dirige o sujeito pela busca de feedback.

Com este entendimento, os precoces processos de socialização do humano, não dizem apenas respeito à socialização em si mesma, mas tem que ver com o desenvolvimento de outros fenómenos mentais, intrinsecamente embraiado nas dinâmicas do *intercâmbio* e de suas respetivas *ressonâncias*, tais como: estruturação do *eu*, elaboração e integração da

experiência emocional, capacidade de criar símbolos, desenvolvimento da linguagem verbal e regulação da estruturação da atividade cognitiva. É como que se na base estivesse a emoção que nos impelem para os outros (numa regulação partilhada) e, com isso, paulatinamente organizássemos a edificação do nosso aparelho cerebral, logo do *eu próprio* (Schilder, 1912, cit. Leal, 2010; Damásio, 1994, 1999; Leal, 1975/2004, 2010)

Em seu lugar, Damásia (2003/2004) lembrou-nos que também Descartes contemplava uma interação entre o corpo e a mente. Mas o eminente filósofo ao ter retirado à mente qualquer propriedade física, essa possibilidade de contacto desapareceu. Damásio seguiu explicando que, Descartes (dualista) continua, mesmo nos dias de hoje, a ser um pensador de referência, ao contrário de Espinosa (monista). Claro que a mente é sem dúvida especial face às restantes atividades do corpo humano, capaz de simbolizar e narrar. Mas fica complicado explicar como é que mente e cérebro se interrelacionam quando, ainda hoje, se continua a separar a mente do corpo.

Para Damásio é nítido a necessidade mudar de perspetiva e, para isso, torna-se “necessário compreender que a mente emerge num cérebro situado dentro de um corpo-propriadamente-dito, com o qual interage; que a mente tem os seus alicerces no corpo-propriadamente-dito; (...) e de que a mente emerge em tecido biológico.” (2003/2004, p. 214). E como é sabido o conceituado neurologista português tem vindo a situar as emoções como provindo do corpo que se projetam, por sua vez, na mente.

Pela nossa parte, parece-nos que muitos investigadores ainda estão centrados na perspetiva de que a influência do ambiente, no desenvolvimento humano, é por via da mera estimulação, vinda de fora, em detrimento do *diálogo* (vai-e-vem). As frases seguintes de Papalia et al. (2001) são elucidativas desse pensamento e poderíamos reconhecê-las em tantos outros autores. Escutemos: “as sinapses (...) estimuladas por experiências sensoriais refinam e estabilizam a rede cerebral geneticamente desenhada. Deste modo, a estimulação ambiental é crucial para o desenvolvimento pós-natal do cérebro” (p. 134); “o cérebro também necessita de “alimento” perceptivo, sob a forma de estimulação sensorial. Não apenas o desenvolvimento cognitivo precoce, mas também o desenvolvimento emocional nos primeiros tempos e vida, poderão depender da experiência” (p. 164).

Apesar de não colocarmos em causa a necessidade do estímulo, parece não ter tido ainda a atenção merecida o lugar impar da *ressonância*, ocorrida a partir da iniciativa espontânea da criança e a subsequente resposta dos cuidadores, num formato em vai-e-vem. Ou seja, ainda não foi explicitamente considerado, por muitos, o peso decisivo do *diálogo* na engrenagem da estruturação do desenvolvimento do humano. Mais estranho se trata quando Papalia et al.

(2001) realçam várias investigações, de diversas proveniências teóricas, que apontaram a *responsividade* parental como, talvez, o elemento mais importante no desenvolvimento da criança. Afigura-se-nos, como que as autoras reconhecessem esse facto mas desconhecessem o processo subjacente de ressonância alternada, configurado no padrão fixo de ação da análise de contingência à própria iniciativa.

Seja como for, o mais importante a destacar é a consensualidade em torno do peso significativo do ambiente familiar, como preditor de desenvolvimento integral e equilibrado na infância, independentemente das diferenças de ordem metodológica, epistemológica e da própria linguagem utilizada.

#### **1.1.1.2. Segunda ideia-chave: relação pais-filhos fundamental no desenvolvimento.**

No seguimento de ser “presentemente reconhecido por todos, como facto incontestável, que a qualidade do ambiente relacional é fundamental para a maturação precoce do tecido cerebral” (Leal, 2010, p.37), compreende-se que os pais, na sua função, assumem um papel decisivo no desenvolvimento dos filhos, com consequências que vão para além da infância.

Postulamos que o bebé não carece apenas de conforto físico, precisa, igualmente, de satisfazer necessidades afetivas que se tornam vitais (Leal, 2010). Nos primeiros meses, a diferenciação mãe-bebé ainda está por realizar, falando-se de um relação de *união-dual* (Mahler, 1974) e a satisfação de necessidades físicas (e.g. alimentação, higiene) não se destringam, com clareza, da satisfação de necessidades psicológicas, que se encontram a emergir num corpo em transformação. Por exemplo, quando uma mãe, emocionalmente comprometida com o seu bebé, está a amamentá-lo ou a limpá-lo, cuida, simultaneamente, do afeto e da relação que começa a ganhar forma entre os dois. Entendemos que é um momento enleado de mútua ressonância afetiva, apreciado pelo infante (Leal, 1975/2004, 2010). Sabe-se hoje, quando os bebés de dois meses sorrirem e recebem sorrisos das mães, ocorre a mielinização de certas trajetórias visuais no cérebro (Papalia et al., 2001).

As famosas experiências de H. Harlow e R. Zimmermann (1959) com crias de macacos, que passavam mais tempo agarrados à mãe de pano do que à de arame que os alimentava, mostrou a importância vital do afeto nos primeiros tempos de vida nos símios. Por sua vez, as observações pioneiras de René Spitz (1946) com bebés e crianças muito pequenas institucionalizadas, na decorrência do pós-guerra, em que não existiam profissionais suficientes para prestar atenção individualizada, alertaram os estudiosos da importância vital da relação precoce, face aos inúmeros casos de *hospitalismo*, muitas vezes, com o desfecho trágico de morte.

Mais recentemente, a dramática realidade dos orfanatos da Roménia (1991) alertou-nos a todos, uma vez mais, para as consequências desastrosas da ausência de relação na primeira infância. Bebés e crianças pequenas que passaram a maior parte do tempo abandonadas – deitadas em camas, sem nada para olhar e com muito pouco contacto com pessoas – além de desnutridas, revelavam um comportamento passivo e emocionalmente embutido. O caso era tão grave que as que tinham 3 anos, ainda não andavam, nem falavam, manifestando brincadeiras sem nexos (Ames, 1997). Traduziu-se num quadro absolutamente desolador e devastador, confirmadas por tomografias de emissão computadorizada do cérebro: atrofia significativa da massa encefálica, com inatividade extrema nos lóbulos temporais.

Tal como já foi postulado, é decisivo o *diálogo cuidador-filho* ocorrido na cadência entre *iniciativas* do pequenote e *respostas* do cuidador. Em sentido semelhante, vários investigadores, de proveniências teóricas distintas, destacaram a *responsividade* parental, talvez, como o mais importante, entre uma série de aspetos identificados (Bradley, 1989; Bradley et al., 1989; Gergely & Unoka (2008); Gergely & Watson, 1999; Leal, 1975/2004, 2010; Papalia et al., 2001; Ramey & Ramey, 1998). Além disso, o intercâmbio é importante, não apenas nas idades precoces, mas perpetua-se com repercussões, pela vida fora.

Poderíamos definir a responsividade como o comportamento que depende da sensibilidade dos pais em saber ler corretamente, de modo intuitivo, as necessidades e as demandas da criança, com vista a responder às iniciativas dela.

Logo nos primeiros meses de vida, o bebé diferencia claramente a mãe (ou cuidadora) que lhe responde (Trevarthen & Reddy, 2007) a partir de indicadores globalizantes. Assim, a responsividade pode ser observada através do *jogo* mútuo do balbuciar, da manutenção do contacto visual e de troca de olhares entre bebé e adulto aos dois meses de idade (Mazoyer et al., 2002) em permutas reguladas pela *pausa*, acompanhadas pelo discurso dos pais dirigido à criança. Também Field et al. (1983) apresentou imagens que comprovavam expressões faciais condizentes entre cuidadores e infantes, respeitantes a distintas emoções. Em 1974, já Condon e Sander referiam a sincronia de movimentos entre bebé mãe, dando conta da imediatez da relação intersubjetiva, sem que o adulto se quer se dê conta disso.

Após os primeiros meses de idade, a necessidade da criança em ver-se respondida prossegue, podendo ser observada, por exemplo: (i) quando com dez meses, atira um objeto para o chão, esperando que o adulto lhe devolva (lhe responda); (ii) na pergunta da criança de 14 meses, quando aponta para algo, esperando uma resposta da *mãe*; (iii) no interesse que a cuidadora mostra, acompanhando a criança naquilo que ela está a brincar, sem forçar a atenção do pequenote para outra coisa.

Trata-se de comunicação: dois interlocutores, a mãe e o filhote criam um sistema comunicativo desde o início da vida, uma coatividade desde o primeiro instante, uma regulação mútua das permutas entre filho e cuidadores, bem como, a capacidade de ambos responderem apropriadamente aos sinais um do outro, dependendo, em grande medida, dos estados emocionais de cada membro da díade (Leal, 2004, 1997, 2010; Tronick, 2005; Tronick & Gianino, 1986).

Ou seja, o reconhecimento da existência de *mecanismos inatos de atuação* vai ao encontro do que é, atualmente, consensual entre os diversos investigadores: as crianças, desde o nascimento, têm um papel coativo no seu próprio desenvolvimento, na forma como provocam um ambiente que, por sua vez, as influenciará na forma como se desenvolverão (Leal, 2010, 1975/2004; Papalia et al., 2001; Parke et al., 1994).

Não obstante, é evidente que existem diferenças individuais neste padrão dialógico entabulado pelos interlocutores. Heiman (2002) mostrou que, desde o nascimento, os bebés manifestam-se através de formas distintas, com as suas próprias características individuais. Por um lado, os bebés não têm o mesmo temperamento (A. F. Korner et al. , 1985), por outro, despertam diferentes ressonâncias nos seus cuidadores, em função de como estes um dia foram cuidados. Cada pai e mãe lidará, ao seu jeito, com o fato de o filho ser enérgico, chorão ou mais calmo.

Numa linguagem Kleiniana, poder-se-ia dizer que os cuidadores estarão condicionados pelas suas primitivas *relações de objeto*; na perspetiva de Aisenworth, estarão pelo *modelo interno dinâmico* criado na vinculação; e no modelo de Leal, estarão pela *matriz de comunicação* criada no atenho. Por seu lado, o bebé reagirá, em função da apreciação que fará das trocas estabelecidas, retroalimentando um padrão que se começa a configurar.

O tema bidirecionalidade é complexo. Nem sempre é fácil compreender a proveniência primeira. Existem bebés que, logo à nascença, são considerados mais fáceis do que outros. No entanto, a classificação que as mães fazem acerca dos seus bebés, também parece depender muito da forma como elas vivenciam o seu filho. Segundo alguns, a maior parte das mães que avaliam negativamente os seus bebés, tendem a apresentar uma predisposição para tal. Por exemplo, as mães que durante a gravidez reagiam negativamente a gravações de choro de um bebé, tinham mais tendência a classificar, posteriormente, os seus filhos como bebés difíceis (Pedersen, et al., 1996).

Consequentemente, a leitura errada das intenções do filho, poderá originar más interações e menor disponibilidade para lhes responder, tendo se verificado que essas mães recorriam, frequentemente, ao desprezo e a modos bruscos quando as crianças se dirigiam a elas (Dix,

1991; Dix et al, 2004; Guerin & Gottfried, 1994; Pedersen, et al., 1996; Whiffen & Gotlib, 1989; Zuckerman & Beardslee, 1987).

Se, por um lado, o temperamento é tido como inato (Papalia et al. 2001; Plomin, 1989; Thomas & Chess, 1984; Schmitz, et al., 1996), a sua imutabilidade já não é unívoca. Independentemente das maiores ou menores dificuldades objetivas que o filho possa colocar aos cuidadores, sabe-se que, a partir da qualidade das relações, é possível alterar padrões comunicacionais perturbados por relacionamentos mais saudáveis (Leal, 2003, 1975/2004; Belsky, Fish & Isabella, 1991).

Numa investigação com 148 bebés (Belsky, et al., 1991), verificou-se que os que aos 3 meses de idade choravam muito, mas que aos 9 tinham alterado o seu temperamento (sorrindo e dando gargalhadas mais frequentes) os seus pais e mães eram psicologicamente saudáveis e apresentavam uma boa autoestima. Por outro lado, bebés que aos 3 meses apresentavam temperamentos de cariz emocional positivo e que aos 6 meses acabaram por alterar para estados emocionais negativos, tinham pais e mães que revelavam características psicológicas negativas.

Mesmo em crianças com dois anos de idade (os ditos “anos terríveis”) a forma como os pais lidam com o natural desejo de afirmação dos filhos influenciará, posteriormente, o modo como a criança adquirirá o seu autocontrolo. Pareceram ser mais eficazes aqueles pais que conseguiram ajustar-se, i.e., que leem este comportamento como o natural desejo de autonomização do filho. Se, em seu lugar, o cuidador encarou a iniciativa como mera afronta ou teimosia à sua pessoa, fez surgir um ciclo viciado: as crianças resistiam aos pedidos das mães, e estas colocavam, cada vez mais exigências e restrições aos filhos (Dix, 1991; Kochanska & Aksan, 1995; Kuczynski & Kochanska, 1995).

No mesmo sentido, segundo Dix (1991; Dix et al., 2004), diante de um temperamento encolhido da criança, pode ser, igualmente, promovido o encorajamento por parte dos pais. Por vezes, é importante, também, impelir a criança a ultrapassar certas tendências de modo a adaptar-se ao mundo onde está inserida. O estudo de 1968 longitudinal de Nova Iorque (NYLS) de Thomas, Chess e Birch (cit. Papalia, et. al., 2001) apontou um curioso dado: nenhum tipo de temperamento (difícil, fácil e de aquecimento lento) esteve imune a problemas, sendo que a maioria teve problemas ligeiros entre os três e os cinco anos de idade. Por isso, estes autores sugerem, igualmente, que a chave passa pela adaptação dos pais ao temperamento do filho.

Portanto, depreendemos que mesmo diante de um temperamento difícil do filho, quando os pais são saudáveis, conseguem, na maioria das vezes, superar a situação e engrenar no

padrão comunicacional regulador da vida interna. Tal como, um temperamento inicialmente mais fácil e positivo, não é garantia, por si só, da manutenção das boas interações promotoras de desenvolvimento infantil. Afigura-se-nos que, tudo, parece vir a depender mais da qualidade relacional do que do temperamento de origem. Ou seja, uma vez mais, a questão não é tanto se o temperamento é ou não inato (como fatalidade), mas sim, se a disposição biológica individual de cada um orientar-se para a busca de resposta, dada pelo temperamento, é passível de ser transformada, de sofrer um desenvolvimento qualitativo e se os pais têm a saúde mental e o bem-estar psicológico para o fazer.

Verificando as implicações concretas que a responsividade tem nos vários domínios do desenvolvimento infantil, passemos agora a descrever as diversas investigações que apontaram relações significativas ao nível Socio-afetivo, da Linguagem e da Cognição das crianças pequenas.

Ao nível Socio-afetivo Papalia et al., (2001) afirmaram que “o elemento crítico do desenvolvimento da confiança é a prestação de cuidados sensíveis, *responsivos* e consistentes” (p. 245) e que quando as demandas do bebé, quer através do choro ou de sorrisos, resultam numa resposta, desenvolve nele um sentido de ligação aos outros, na medida em que, as suas iniciativas provocam respostas.

Assim, os bebés que desenvolveram uma vinculação segura tinham mães sensíveis e responsivas com os filhos. (Ainsworth, et al., 1978; De Wolff & van Ijzendorp, 1997; Isabella, 1998; NICHD - Early Child Care Research Network, 1997, cit. Papalia et al., 2001). A consistente resposta contingente às iniciativas do bebé, parece promover o que virá a ser na segunda metade do primeiro ano de vida o desenvolvimento da vinculação com a mãe (Leal, 1997, 2003, 1975/2004, 2010). Ou seja, o sucesso da socialização parece depender dessa segurança e da responsividade mútua entre cuidador e criança (Maccoby, 1992).

Daí que, aqueles bebés que foram alvo de atenções imediatas, logo após os seus choros, tornavam-se, posteriormente, mais autoconfiantes, com formas mais diversificadas de comunicar, do que os bebés que foram alvo de repreensões ou de ignorância (Papalia et al., 2001; Ainsworth & Bell, 1977; Bell & Ainsworth, 1972). Os cuidadores quando eram mais calorosos e responsivos e que brincavam com os filhos (nove meses), estes, diante de separações breves das mães choravam menos do que aqueles que tinham cuidadores menos responsivos (Gunnar & Larson, 1992).

Mesmo no posterior desenvolvimento do comportamento autorregulado, observou-se que os filhos com três anos de idade que tinham trocas mais positivas e mutuamente responsivas com suas mães, foram aqueles que revelaram o cumprimento das exigências impostas pelas

mães, independentemente da presença do adulto, isto é, tinham uma capacidade regulação comportamental mais desenvolvida. Mais tarde, estas crianças, tinham também mais tendência para, internalizar as regras da mãe, do que as outras (Kochanska, 1997; Kochanska & Aksan, 1995).

Ao nível do desenvolvimento da linguagem, verificou-se que a imitação dos sons do bebé, por parte dos pais (resposta à iniciativa), afetava positivamente a aprendizagem da linguagem (Hardy-Brown & Plomin, 1985), tal como, a riqueza do vocabulário tendia a aumentar se os adultos seguissem as iniciativas da própria criança, em lugar de, introduzirem a aprendizagem de palavras, por mera estimulação vinda-de-fora, isto é, desacertada com a busca da criança. Ou seja, as crianças aprendiam melhor e esqueciam-se menos se os pais fossem ao encontro dos seus interesses e iniciativas (Dunham, Dunham & Curwin, 1993; Lemish & Rice, 1986), tal como, encontramos quando uma mãe nomeia um objeto com o qual o filho está a brincar ou a apontar para ele (Leal, 1997, 2003, 2010).

Como tal, parece ser muito importante que os cuidadores mantenham a conversação acerca daquilo que a criança escolheu brincar, em lugar de, tentarem forçar mudar o foco da atenção. Esta sensibilidade dos pais é entendida como importante preditor da capacidade da criança compreender a linguagem (Baumwell, Tamis-LeMonda & Bornstei, 1997; Tamis-LeMonda, Baumwell, Cristofaro, 2012).

O modelo teórico da intencionalidade (Bloom & Margulis, 1996) defende que o motor propulsor da aprendizagem da linguagem reside no desejo da criança em se expressar e que os diálogos devem ser sustentados, pelos mais velhos, através do reconhecimento ou da repetição das iniciativas conversacionais da criança. Explicam-nos, estes autores, que as crianças aproveitam as respostas dos adultos para alargar o repertório do seu vocabulário.

O Snow e colaboradores (1976) nos seus estudos revelaram, algo curioso: crianças pequenas holandesas, que viam televisão alemã todos os dias, nem por isso aprenderam alemão. Este dado é bastante elucidativo, para nós, da importância crucial da resposta à iniciativa da criança. Não é pelo facto de se estar exposto ao estímulo que determinada competência se desenvolverá.

No que concerne ao desenvolvimento das competências cognitivas observou-se que, as respostas dos pais aos bebés, através do balbuciar e do manter o contacto visual, foram consideradas como um importante fator que afetava as posteriores avaliações da inteligência das crianças e do processamento de informação (Bradley, 1989; Bornstein & Tamis-LeMonda, 1994). Aos quatro anos de idade, crianças que tinham mães que eram mais responsivas com

elas, revelaram capacidades simbólicas mais complexas e avançadas, com níveis mais elevados de inteligência (Bornstein & Tamis-LeMonda).

Por outro lado, a má ou insuficiente responsividade tem consequências significativas para o desenvolvimento das crianças em vários domínios. As mães fortemente deprimidas foram protagonistas de comportamentos pouco responsivos e contingentes: mostravam-se retraídas, inexpressivas e ansiosas. Pareciam emocionalmente indisponíveis para dirigir a atenção suficiente aos seus filhos. Não apenas os ignoraram como, desrespeitaram, consecutivamente, o ritmo da mútua regulação, uma vez que, eram intrusivas e, aos sinais emocionais dos infantes, tendiam a reagir de forma hostil. Consideravam os seus bebés, como um fardo para as suas vidas e difíceis de cuidar (Dix et al, 2004; Dix 1991; Field et al., 1985; Whiffen & Gotlib, 1989; Zuckerman & Beardslee, 1987).

Estes filhos, por sua vez, tendiam a expressar um menor nível atividade no lóbulo frontal esquerdo (emoções positivas) e maior atividade no lóbulo frontal direito (emoções negativas) (Dawson, et al., 1997) tornando-os menos ativos e procurando menos o olhar das mães (Murray, et al., 1996). Ou seja, parece que os filhos tinham desistido de tomar iniciativas, através dos seus sinais emocionais, procurando, em alternativa, o reconforto junto de si mesmos, através da sucção ou balançando-se (Papalia et al., 2001), à semelhança do que encontramos nos casos de autismo.

Os compromissos no desenvolvimento infantil daí advindos foram observados nos mais variados níveis, manifestando-se, inclusive, em perturbações emocionais e cognitivas (Gelfand, 1995; Leal, 2010), com elevados níveis de hormonas de stress e sentimentos de raiva (Jones et al., 1997). Segundo estes autores, estas crianças obtiveram resultados mais baixos na BSID-II, indiciando um desenvolvimento cognitivo mais atrasado, bem como, apresentaram uma vinculação insegura (Leal, 2003, 2010; Gelfand, 1995; Teti et al., 1995) e uma menor motivação para explorarem o mundo e uma menor capacidade ao nível do jogo simbólico (Leal, 2003, 2010; Redding, Harmon, & Morgan, 1990), manifestando problemas comportamentais vários (Leal, 2010; Field et al., 1985; Gelfand, 1995; Zuckerman & Beardslee, 1987), tais como, dificuldades em suprimir a frustração e a tensão (Cole, Barrett & Zahn-Waxler, 1992).

Determinadas características sociodemográficas das mães pareceram associar-se à qualidade relacional com os filhos, a saber: planeamento da gravidez, filho desejado, idade das progenitoras, nível de escolaridade, nível sócioeconómico, estado civil, bem como, qualidade e satisfação no emprego.

Assim as mães, com mais de trinta anos, relataram maior felicidade após o nascimento dos seus filhos (Myrskylä, Margolis, Max-Planck & Plank, 2012) despendendo mais tempo para os atender: tendo sido mais afetuosas e sensíveis às necessidades e demandas dos seus bebês, tornando-se, por sua vez, mais eficazes na parentalidade (Ragozin, et al., 1982). Além disso, disponibilizaram-se mais para se envolverem em vocalizações. (Culp, Osofsky & O'Brien, 1996). Em contrasta, as mães adolescentes tendiam a fornecer menos oportunidades para promover trocas recíprocas com os filhos (Culpe et al.). A idade das mães pode associar-se, por sua vez, a mulheres com formação superior, sendo essas as que apresentaram uma taxa de natalidade mais elevada entre os 30 e os 39 anos.

A forma como as mães vivenciam o seu emprego (tranquila ou ansiosamente) poderá influenciar, igualmente, a vinculação dos filhos. Nesse sentido, Stifter, Coulehan (1993) verificaram que as mães (de filhos de 18 meses) que trabalhavam muito e que, por isso, se sentiam muito ansiosas por não estarem junto dos filhos, eram excessivamente invasivas diante destes. Por sua vez, os filhos desenvolveram uma vinculação insegura do tipo evitante. Já Lerner e Galambos (1985) relacionaram a insatisfação no emprego e o facto de as mães serem doméstica, com comportamentos intolerantes, recorrendo mais à desaprovação e à rejeição dos bebês. Os filhos, por sua vez, apresentavam um temperamento difícil.

Uma investigação longitudinal – iniciada quando os bebês tinham 7 meses e observados em suas casas até aos 3 anos – revelou que os cuidadores primários com rendimentos e níveis educacionais baixos, despendiam menos tempo em interações verbais positivas com os filhos, dando-lhes menos oportunidades para falarem (Hart & Risley, 1989) recorrendo mais a ordens e diretrizes. Em sentido oposto, as mães da classe média-alta tendiam a seguir o ritmo conversacional das iniciativas dos filhos ou colocando-lhes questões (Hoff-Ginsberg, 1991 cit. Papalia, et al., 2001).

Para Belsky et al. (1991) os matrimónios com relacionamentos de má qualidade, normalmente associado a parceiros mais novos, escolaridade mais baixa e com menos renda, tinham bebês com temperamentos mais difíceis. Um dos aspetos que tende a afetar o matrimónio tem que ver com a divisão desequilibrada de tarefas domésticas. Após o nascimento da primeira criança, observaram que a mulher ficava mais sobrecarregada e a felicidade do casamento caía, especialmente nas mães que não se assumiam nos papéis tradicionais. No entanto, outros apontam que a satisfação das mulheres depende mais da avaliação que os parceiros fazem delas enquanto mães do que da divisão igualitária de tarefas domésticas (Leventhal-Belfer, Cowan & Cowan, 1992).

Apesar de atualmente os homens nas sociedades ocidentais participarem mais nos cuidados infantis a maior parte das tarefas parece continuar a recair nas mulheres, além de que, são elas que continuam despendendo mais tempo a cuidar dos filhos, mesmo que tenham um trabalho a tempo inteiro fora de casa (Leventhal-Belfer et al., 1992; Higgins, 2004; Martins, 2008).

Para finalizar a segunda ideia-chave, não poderíamos deixar de referir que também outros interlocutores influenciam o crescimento das crianças, tais como: irmãos, avós, pares e educadores de infância. Segundo Teti e colaboradores (1996) a vinda de um novo bebé (irmão) tem mais impactos negativos na segurança da vinculação da criança, apenas a partir dos 2 até aos 5 anos de idade e só quando a mãe tem problemas emocionais: sinais de depressão, ansiedade ou hostilidade. Já as crianças com interações positivas com os pais parecem revelar menos rivalidade fraternal (Teti & Ablard, 1989).

A rede social de apoio é, igualmente, apontada por diversos investigadores como um importante auxílio às mães. Por exemplo, os avós das crianças parecem ser um importante contributo no sentido de produzir diferenças positivas no desenvolvimento cognitivo e psicossocial das crianças (Weissbourd, 1996).

Também o apoio oferecido pelas Creches de qualidade parecem contribuir para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial das crianças, com resultados iguais ou superiores aquelas que passam o dia em casa ou com amas (Aureli & Colecchia, 1996;). E, as crianças provenientes de estratos sociais mais baixos parecem ser as mais beneficiadas (Belsky, 1984 cit. Papalia, 2001). Está, portanto, posta de parte a questão das crianças pequenas, ficarem com uma vinculação insegura quando frequentam creches. Segundo NICHD (1997) isso não ocorre por si só, mas sim quando está associado a cuidados de *má* qualidade ou na presença de uma atividade parental não responsiva, deixando, por exemplo, os filhos tempo em demasia na creche.

Concluindo, afigura-se-nos que ao serem assegurados os cuidados responsivos, o desenvolvimento normal do cérebro da criança pode ocorrer; caso contrário, importantes conexões neuronais poderão não se efetivar (Ramey & Ramey, 1998). Estes dados vêm corroborar aquilo que há muito é defendido pelos autores desenvolvimentistas: os pais são os mais importantes cuidadores da criança no sentido de influenciarem o desenvolvimento infantil, com consequências transversais na estruturação da sua personalidade, ou seja, quer ao nível da capacidade para se relacionar, para maturar os seus afetos, bem como, para desenvolverem a sua linguagem e as suas capacidades cognitivas.

### **1.1.1.3. Terceira ideia-chave: os três primeiros anos de vida, alicerce fundamental no desenvolvimento da pessoa humana.**

A defesa de que a primeira infância é um período fundamental para o posterior desenvolvimento da pessoa humana, levanta questões, tais como: (a) de que modo o desenvolvimento progride e se alicerça; (b) existem ou não *períodos críticos* ou *sensíveis* para a aquisição de determinadas competências; (c) que aspetos efetivos do desenvolvimento estão em causa e de que modo sustentam, ou não, faculdades futuras.

A primeira questão já fora, de algum modo, respondida, quando se entendeu que o desenvolvimento se prolonga pela vida fora sendo o produto, não apenas, da incontornável maturação biológica do corpo (cérebro também é corpo) – condição material que sustenta fisicamente a possibilidade de cada novo desenvolvimento se edificar naquele território somático – mas também o produto de intercâmbios relacionais, mediados pela cultura (e.g. brinquedos, linguagem), no sentido de proporcionarem transformações originais no cérebro (novas redes neuronais) antes não existentes.

Postulámos, igualmente, a existência de um desenvolvimento edificado hierarquicamente em etapas distintas. A este respeito identificámos duas grandes perspetivas. Uma pressupõe a existência de transformações qualitativas em cada fase e que a sequente é construída a partir da anterior, emergindo em função de um tempo específico de maturação, que deve ser satisfatoriamente resolvido para ocorrer um saudável desenvolvimento. Encontramos, por exemplo, nos postulados de Freud (teoria do desenvolvimento psicosssexual), Erikson (teoria psicossocial do desenvolvimento do ego); ou em Piaget (epistemologia genética) que demarca formas de raciocinar distintos nas diversas idades.

Outra visão encara o desenvolvimento como evolução contínua, governado sempre pelas mesmas leis, desde a infância até à idade adulta. Encontramos, por exemplo, nas teorias da aprendizagem (e.g. comportamentalismo e teoria da aprendizagem social) ou, mais recentemente, nas abordagens do processamento de informação. Não propõem estádios ligados à idade, mas sim em função de aumentos de desempenho: na velocidade, na complexidade e na eficácia do processamento, bem como, na quantidade daquilo que pode ser memorizado.

Estamos certos que existirão, certamente, aspetos da atividade mental que poderão ser observados a partir de critérios quantitativos e que se mantêm presentes ao longo dos tempos e que sustentam, inclusive, funções superiores importantes. No entanto, isso não nos parece desmentir a existência de transformações qualitativas. Além do mais, contemplar degraus no desenvolvimento, ao contrário da crítica de Papalia et al. (2001), não tem que forçosamente

ser encarado como linha universal igual em todas as pessoas e culturas e com uma mesma sequência como se tratasse apenas de um processo maturativo, tal qual maçãs a amadurecer numa árvore.

As investigações longitudinais de Vigotski e Luria (1996; Luria, 2002) realizadas ao longo de anos no Uzbequistão apontaram para alterações qualitativas nos processos cognitivos daquele povo a quando da transição de uma estrutura socioeconómica baseada num sistema agrário semifeudal e de pessoas analfabetas para processos de coletivização e alfabetização durante a revolução russa.

Além disso, assumir que o desenvolvimento é edificado em estruturas hierárquicas, não significa que se presume que, o mesmo, ocorra apenas por mera maturação. Se é certo que quanto mais precoce for a idade, mais similares são os passos traçados pelo desenvolvimento, por outro, não deixa de ser válido que, cada experiencia individual inserida numa cultura num dado momento histórico, poderá contribuir para uma organização original e única (Vigotski & Luria, 1996). Por isso, quando contemplamos as sequências espectáveis do desenvolvimento, apenas o podemos referir a uma determinada população. Foi nesse sentido que, quando Leal definiu uma *afetologia genética* (pressupondo *sete passos* no desenvolvimento *socioafetivo* do *eu*), afirmou que, a mesma, só podia ser aplicada no contexto das sociedades ocidentais (1997).

A segunda questão – a existência de *períodos críticos* – também é palco de polémicas. O exemplo clássico é dado pela descrição do processo de *imprintig social* com aves: o mesmo deverá ocorrer num *período crítico* para que a vinculação se suceda, caso contrário, nem a cria nem a mãe se reconhecerão, com consequências devastadores para o desenvolvimento da primeira.

No entanto, o tema é controverso quando transportado diretamente para os humanos, não apenas na questão da *cunhagem*, como em outras capacidades: cognitivas e psicossociais. Investigações posteriores não confirmam a existência de um período crítico para o estabelecimento imediato da vinculação (Leal, 1975/2004; Chess & Thomas, 1983), podendo tornar-se mais forte depois de um contacto precoce mais alargado, tal como, a vinculação pode tornar-se mais segura à medida que a mãe adquira mais competência para cuidar do filho (Papalia et al., 2001).

Talvez a questão não tenha que ser posta de modo tão definitivo – adquirir agora ou não adquirir nunca mais – embora isso, não nos deva levar a desconsiderar a primeira infância como período fundamental e preferível, para que ocorram determinadas experiências fundantes na estruturação do *eu*. As trocas face-a-face, entre bebé e mãe (primeiros 6 meses)

levam ao desenvolvimento de circuitos cerebrais responsáveis pela regulação da atividade emocional (Pally, 1997).

A já aqui referida descoberta de bebês e crianças pequenas órfãs Romanas, permitiu compreender as consequências imediatas da ausência de relação. Mas permitiu, também, estudar quais as possibilidades de regeneração. Foram investigadas 44 dessas crianças, que foram adotadas por famílias Canadianas, entre os 8 meses e os 5 anos e meio de idade. Três anos mais tarde, elas revelaram progressos em comparação com as que ficaram nas instituições romenas (Ames, 1997; Morison, Ames & Chishom, 1995). Ou seja, diante de outro ambiente relacional foi possível ocorrerem transformações muito importantes para a vida dos pequenotes.

No entanto, temos que referir que quando comparadas com as crianças canadianas, os números indicaram que só um terço delas é que, posteriormente, não apresentou qualquer problema grave. Dos dois terços restantes, um grupo permanecia com graves problemas de desenvolvimento, tratando-se daquelas crianças que também tinham sido sujeitas à negligência durante mais tempo. O outro terço prosseguia, até à data, no sentido de recuperar, paulatinamente, o desenvolvimento normativo.

Podemos então postular que, apesar da reconhecida capacidade humana para a resiliência, também existem condicionamentos aos progressos, em função do período em que as crianças estão sujeitas aos bons, maus ou inexistentes cuidados. Equacionamos que quanto mais precoce e mais tempo a criança estiver exposta há má ou ausência de interação, maiores serão os danos e as dificuldades de recuperação, podendo ficar comprometido, para sempre, um desenvolvimento cerebral adequado (Papalia et al., 2001).

Para a terceira questão, relativo às competências em causa nos três primeiros anos de vida, organizamos a exposição deste texto em quatro domínios: (a) Desenvolvimento Socio-afetivo, (b) Desenvolvimento da Linguagem, (c) Desenvolvimento Cognitivo e (d) Desenvolvimento Psicomotor.

### Desenvolvimento socio afetivo

Leal afirmou que a comunidade científica já dispõe de dados suficientes para delinear o espectável desenvolvimento da estruturação do *eu*. Por isso, propôs uma afetologia genética delineada em *sete passos* do desenvolvimento socio-afetivo de um *eu* a emergir, desde o nascimento até à idade adulta (1997, 2006, 2010). Aquilo que costuma ser designado por *desenvolvimento psicossocial* (Papalia, et al., 2001) ou *psicoafetivo* (Hipólito, 2011) é encarado enquanto entidade *socio* (relacional) *afetiva*. Trata-se da estruturação de matrizes de

ralação/comunicação que ocorrem no seio dos intercâmbios, que afetará o modo como o *eu* se dará e sentirá diante de demais, entendidos como interlocutores distintos do próprio.

Vamos cingir a nossa apresentação apenas aos quatro primeiros passos (dos 0 até cerca dos 4 anos) pelos motivos óbvios.

No *primeiro passo* está em causa a criação das fundantes ligações afetivas estabelecidas com os primeiros cuidadores, bem como, a capacidade de vir a relacionar-se e saber comunicar intuitivamente com outros futuros interlocutores. A vinculação à mãe, não é estabelecida logo à nascença. Apesar do bebé distinguir a mãe de qualquer outra pessoa, através de sinalizadores globalizantes (emocionais), diz-se que se está diante de uma relação de *união-dual* (Mhaler, 1974) onde não há ainda lugar para distinguir entre o que é de *mim* e o que é *fora-de-mim*. Por isso o bebé carece, previamente, de empreender uma *individuação/diferenciação* com a sua progenitora.

Para tal empresa, conta com um *padrão fixo de ação*, regulador dos intercâmbios. Logo à nascença manifesta a emoção de interesse (Izard & Malatesta, 1987; Lewis, 1992) e tem uma clara expectativa implícita de que as suas iniciativas serão respondidas por um interlocutor válido. Nos primeiros seis meses já experiencia perturbação (em resposta à dor), repugnância a sabores ou odores desagradáveis e emoções, tais como, raiva, surpresa, alegria, medo, tristeza e até timidez (Izard & Malatesta, 1987; Lewis, 1992).

Antes dos 2 meses, assume iniciativas indiscriminadas na presença de qualquer pessoa. Mas, entre as 8 e as 12 semanas, choram, sorriem e balbuciam mais para a mãe, embora ainda continuem a responder a outros (Ainsworth, 1964). As imitações às expressividades do bebé (e.g. rosto, voz, gesto) servem-lhe como que de um espelho, sinalizando-se, através do outro, num mapeamento do cérebro em curso (Damásio, 1994). O infante é capaz de apreciar as respostas e de lhes atribuir um *significado globalizante* de cariz conotativo (emocional).

Entre o que vai-e-vem está implícito que algo do *mim* volta, produzindo intenso prazer; contudo, quando essa cadência é frustrada, surgem condutas de medo/raiva, sugerindo uma vivência ruim: *o que vai não volta*: o ato dele não é repetido, respondido, entenda-se que *não vale, não existe*, ficando o *mim* confundido na equação, não existindo nada dentro (o *mim*) ou fora (os outros), ou seja o caos (Leal, 1997).

Por isso, os sinais expressivos podem ser aproveitados enquanto significantes disponíveis, para atribuir um *significado vivencial* (Leal, 2004; 2010; Izard & Malatesta, 1987). Por volta do primeiro mês, o sorriso torna-se mais frequente e social e com cerca de três meses expande-se e torna-se mais duradouro (Kreutzer & Charlesworth, 1973 cit. Papalia, et al., 2001; Sroufe & Waters, 1976).

O *segundo passo* ocorre por volta do final do primeiro ano de vida. A qualidade da relação com a mãe altera-se. A primitiva relação de *união-dual* dá lugar a uma relação *triangular*, no contexto de *coisas* trocadas com a mãe. Ou seja, o padrão em vai-e-vem expande-se para além do corpo próprio, passando a ser encenado no movimento de objetos trocados (Leal, 1997, 2006, 2010), anotando-se uma transformação na passagem da primeira para a segunda metade do primeiro ano de vida, ocorrendo um novo modo de colaborar com os adultos, recorrendo aos mais velhos para resolver os seus problemas Goubet et al. (2006).

Além disso, estabelece-se a vinculação exclusiva ao interlocutor privilegiado. Postula-se que aos seis e sete meses os bebés já devem ter uma vinculação bem definida em relação à mãe, embora, desenvolvam laços com outras figuras (e.g. pai ou irmãos), identificando-se três padrões de vinculação: segura, insegura evitante e insegura ambivalente/resistente (Ainsworth, 1964). Mais tarde, como é do domínio público, Mary Main e Judith Solomon (1990) destacaram um quarto padrão: vinculação desorganizada/desorientada.

O forte afeto vinculatório do bebé é acompanhado de um intenso sentimento de angústia, sobretudo, quando ocorre, por um qualquer motivo, o afastamento da mãe, podendo revelar medo de estranhos e desânimo em situações novas. Como tal, a vigilância do infante torna-se mais apertada: olhar, escutar, chorar, gatinhar na direção da cuidadora, reforçando as correspondentes ações de resposta da mãe (Leal, 2010; Sroufe 1979).

Considera-se que o bebé vê-se a trabalhar dentro de si angústias, receios e dolorosas dúvidas quanto a ter ou não um lugar dentro da mãe; os medos de ausência e de proximidade; de sentir-se aceite ou rejeitado/abandonado; de ser valioso ou esquecido por ela (Leal, 2010). Não obstante, terá de lidar emocionalmente com a sua extrema dependência, para que a mesma se torne manipulável e, com isso, os espectáveis afastamentos sejam emocionalmente integráveis, suportáveis, de um qualquer jeito, prosseguindo no longo desenvolvimento socio-afetivo e de diferenciação do *eu*.

O colo seguro disponibilizado pela figura de vinculação exclusiva continuará a ser importante, mas não suficiente. De tal modo que, objetos anteriormente já apresentados pela mãe (e.g. colher, chucha, brinquedo) vão sendo, agora, aproveitados pelo bebé enquanto equivalentes (significantes) de mãe, tornando a sua ausência melhor tolerada, tal como, um *objeto transicionail* (Winnicotte)

Contudo, para Leal (1975/2004, 2003) tratam-se muito mais do que meros equivalentes de mãe, tratam-se, essencialmente, dos primeiros mediadores *externos*, para configurar uma realidade *interna*, entendidos como metabólos, representantes animísticos do antigo diálogo

entre mãe/filho. Isto é, dando continuidade ao intercâmbio mental, num esquema atuado *cá fora* com coisas e que põem ordem no caos do *lá de dentro*.

Observaram-se crianças saudáveis que se entretêm tempos sem fim a brincar satisfeitas na manipulação repetitiva de objetos, agindo um esquema: *tira-põe, sai-entra-sai, dentro-fora-dentro, aparece-desaparece, afasta-aproxima*. Postula-se que o padrão de diálogo originário passa a ser projetado no brincar e o que dantes era agido é agora esquematizado através da manipulação de *coisas*.

Os metabolos tratam-se dos precursores dos símbolos, pré-símbolos, indispensáveis do que virão a ser mais tarde os registos de carácter conceptual. Por hora, eles põem ordem no caos, promovem a organização interna na progressiva ordenação e categorização subjetiva das experiências em curso, atribuindo-lhes distintos pesos, comparando-as entre si, capacitando a criança a orientar-se em relação a si mesma (Leal, 1975/2004, 2003, 2010).

Contudo, a criança emocionalmente lesada não brinca, não utiliza a atividade lúdica enquanto mediador da expressão afetiva, nem satisfaz a sua função de aprender a controlar os aspetos do mundo material, ficando comprometida a destreza em arriscar-se em explorar o mundo como alguém *separado*, com um *self* individualizado. Neste passo, enraíza-se a intuição instituinte do bebé de ser origem de atos e de intenções, em que se solidificará, futuramente, o sentimento da sua identidade, facilitando a emergência do *outro físico* como que distinto do *eu psicológico* (Leal, 2006, 2010).

À margem da afetologia genética, outras investigações sugerem que, mais tarde, as crianças que aos dezoito e 24 meses que têm uma vinculação segura são mais sociáveis, amigáveis e empáticas com os pares e adultos não familiares, mais curiosas, autoconfiantes e resilientes diante das dificuldades, em oposição às que se revelam inseguras (Elicker, Englund, & Sroufe, 1992; Fagot, 1997;). O mesmo se verifica aos três e cinco anos de idade, revelando maior facilidade em estabelecer laços de amizade (Elicker et al., 1992; Jacobson & Wille, 1986; Youngblade & Belsky, 1992). E, estas vantagens perpetuam-se, pelo menos, até à adolescência (Papalia et al., 2001).

Como é do conhecimento geral, Erikson (1950, 1994) definiu que os primeiros 18 meses são a chave no desenvolvimento, estando em causa a confiança vs. desconfiança básica nos outros, sendo necessário um equilíbrio entre confiança (a qual lhe vai permitir estabelecer relações íntimas) e desconfiança (a qual lhe possibilita proteger-se a si próprio). Se a confiança predominar, o sujeito desenvolverá a virtude da esperança. Caso contrário, o mundo é encarado como hostil e imprevisível e terá problemas em estabelecer relações e ligar-se aos outros.

Neste *segundo passo*, além dos vínculos criados, está em causa a prévia organização da linguagem conotativa em pré-símbolos, que prepara a futura existência do uso de códigos denotativos (signos linguísticos), com estabilidade perceptual cognitiva, para classificar e categorizar (Leal, 2003, 2010). É deste modo, que se pensa que as futuras palavras não serão mero amontoado de sons, ou meros rótulos sem vivência interna, que se debitam por via do condicionamento. Espera-se que sirvam para modelar uma realidade interna que carece de ser elaborada, bem como, pretexto para estabelecer um diálogo prazeroso com os demais.

O *terceiro passo* inaugura-se por volta da primeira metade do segundo ano de vida. Leal referiu (1997, 2003, 2010) que o antigo gesto de apontar, observado às doze semanas (Trevarthen, 2003; Fogel & Hannan, 1985) assume, agora, a característica de referência mútua (K. Kaye, 1979 cit Leal, 2010), no formato triangular eu-outro-objeto, intitulado de *apontar-a-dois* (Bates, 1976/1979). Dois interlocutores, emocionalmente comprometidos, diante de um objeto mutuamente referenciado, vivenciam o prazer e a alegria de atribuírem um *nome* aos elementos do convívio.

Deduz-se que o convite para comunicar (no ato de apontar) expresse uma intencionalidade da criança. Entende-se que essa intencionalidade é facilmente decodificada por mães disponíveis, traduzindo para a criança o seu inicial gesto, por palavras. O pequenote acede, assim, a uma nova forma de sinalizar a realidade. As intenções outrora partilhadas com base na intersubjetividade (Trevarthen, 2003) passam para outro patamar, o da consciência: do implícito para o explícito, da ausência de consistência de um significado com permanência conceptual, para um significado com carácter mais ou menos abstrato, que distingue o verbo da mera expressividade emocional conotativa (Leal, 2010).

Para Leal, quando a criança utiliza as palavras, de modo a entrelaçar a vivência emocional com a realidade social (códigos denotativos da linguagem), abre-se caminho para a apropriação do *eu* pelo *self*, denotando-se o prazer da própria existência, firmando-se a autoestima. As crianças, ao compreenderem que são, para além do físico, entidades separadas dos outros (pessoas, objetos), ganham autoconsciência, por volta dos 18 meses (Izard & Malatesta, 1987; Stipek, Gralinski, & Kopp, 1990).

Além do mais, por verbo, a dois, permite aceder, por via de signos abstratos, às intenções alheias, ao sentir do outro *psicológico* e não apenas como coisa fisicamente distinta de si. Pensa-se que permite igualmente, ponderar as intenções próprias, as dos outros e as partilhadas, sendo muito mais do que mera troca de informação, tornando-se mediador da construção cognitiva das realidades coletivas (Leal, 2010; Tomasello et al., 2005; Moll &

Tomasello, 2007). Nessa medida, no final do segundo ano de vida, poderão surgir sentimentos mais complexos de empatia, ciúme e embaraço (Izard & Malatesta, 1987; Lewis, 1992).

Leal postula que esta experiência é fundamental para desenvolver futuros laços e sentimentos ao grupo cultural de pertença. No entanto, os pais que não se colocam como interlocutores consistentes na referência mútua deixam um vazio de significado nas crianças. Surge nelas uma dupla expectativa frustrada: (a) deixam de esperar que as pessoas sejam interlocutores válidos e que correspondam ao seu *eu* profundo; (b) não encontram, dentro de si, uma representação clara de cuidador que lhe aponte a realidade, ficando privadas da capacidade de aceder ao sentir do outro. Resta-lhes, mais tarde, a estranheza, as incongruências entre o que sentem e o que é socialmente definido (Leal, 1997, 2003, 2010).

Entrando no *quarto passo* (Leal, 1997, 2006, 2010), entre os dois e os três anos de idade, a criança necessita resolver o facto de ainda se encontrar muito vinculada à mãe. Acercam-se-lhe emoções contraditórias poderosas. Por um lado, o desejo de autonomização, assenhorando-se de habilidades básicas (e.g. andar melhor, comer sozinha, controlar os esfíncteres, relatando com entusiasmo os seus feitos etc.). Ela deseja fazer tudo por si mesma e utiliza a poderosa palavra: “não” (Stipek et al., 1990). Papalia et al. (2001) intitulam “os terríveis dois anos” (p.259), manifestados sob a forma de negativismo.

Por outro, em virtude de começar a aceder ao sentir do outro, vai dando conta, que a mãe tem outros compromissos afetivos para além de si, o que nestas idades, como é natural, pode tornar-se muito assustador. Crianças entre os dezoito e os trinta e seis meses ficam, algumas vezes, muito ansiosas porque compreendem, agora, quanto têm de se separar da sua figura parental (Sroufe, 1979).

Logo, a criança encontra-se num impasse, enredada de sentires contraditórios de aparência intransponível, emergindo temores profundos, dando-se uma inflexão na *separação/individuação* do *eu* face à *mãe* (Leal, 1997, 2006, 2010). O seu dilema poderia ser resumido nos seguintes moldes: por um lado, explorar o mundo e, com isso, arriscar-se a perder o afeto da cuidadora; por outro, subjugar-se, numa anulação inaceitável dos seus intentos, como preço a pagar pela pacificação da “toda poderosa” mãe. Para além do medo e da raiva, surgem nestas idades emoções mais diferenciadas: inveja destrutiva, ciúme e ansiedades abissais, mas, também, curiosidade, entusiasmo, admiração, vergonha, culpa, embaraço, empatia e orgulho (Leal, 2010; Izard & Malatesta, 1987; Lewis, 1992).

Contudo, o impasse é superável quando tem a oportunidade de experimentar-se enquanto pessoa distinta na conquista do seu espaço *próprio*, sem que tenha que renunciar à necessidade de ser aceite pelas pessoas que lhe são emocionalmente significativas. Isto é,

poder se *afastar-aproximar* com relativa tranquilidade. Para empreender a *elaboração universal de perdas e reencontros* (Leal, 1997, 2006, 2010) será necessário contar com a cooperação quer da mãe, quer do pai ou, inclusive, de outras *figuras*: avós, irmãos, colegas, vizinhos ou educadores.

De tal forma que, as *figuras externas* que interpõe-se na relação *mãe-filho* quebram o *vínculo* exclusivo, introduzindo os relacionamentos *triangulares*, bem como, a integração da *realidade externa*, reforçando o impulso da criança para o conhecimento e conquista do mundo (Kleine, 1932 cit. Leal, 1997). O foco dos seus interesses afetivos pode, assim, deslocar-se para outros lugares, por exemplo, a busca pelo prazeroso convívio com os pares, soltando-se das incapacitantes dependências primárias.

Evidentemente que, o brincar continuará a ocupar lugar de destaque na elaboração da experiência emocional, de modo a conciliar os aspetos contraditórios do *eu*: as paixões e os medos abissais ou as raivas e os ciúmes explosivos. Agora, com um maior domínio do uso da palavra, poderá descrever ocorrências, inventar estórias e narrativas de um brincar espontâneo, criando tolerância para as mutações do sentir e dos incontornáveis imprevistos da vida (Leal, 2010).

Neste *quarto passo* está, portanto, em causa o primitivo sentimento de autonomia e de capacitação, fundamental para um saudável narcisismo e uma autoestima valorizada, que o preparará, pela vida fora, para ser capaz de superar obstáculos, mesmo diante das incertezas angustiantes. Pode, ganhar a confiança suficiente para abraçar um *mundo* que é entendido com alguma previsibilidade e coerência.

De modo semelhante, já Erikson (1950) tinha definido que entre os 18 meses e os 3 anos de idade, joga-se a problemática de *autonomia* versus *vergonha/dúvida*, sendo a vontade a virtude deste período. Não obstante, as crianças pequenas precisam que os adultos estabeleçam-lhes limites razoáveis e a *vergonha/dúvida* são poderosos sentimentos necessários que ajudarão a criança a reconhecer a necessidade desses mesmos limites.

Por exemplo, a autoconsciência é uma forma de ser capaz de refletir sobre as ações próprias em função das regras sociais (Izard & Malatesta, 1987; Kopp, 1982; Stipek et al., 1990). Nesta fase do desenvolvimento, parece existir uma resposta emocional da criança ao comportamento errado: expressar tristeza a quando da desaprovação dos pais, parando de fazer algo que não era suposto, pelo menos na presença dos mais velhos, sendo considerada esta a base da futura compreensão moral e do desenvolvimento da consciência (Stipek et al.).

A internalização da consciência – realizar algo sem ser necessário a presença dos adultos, ou sem esperar obter dividendos ou pelo simples facto de evitar a punição – parece exigir um

controle emocional internalizado e uma capacidade de adiar a gratificação. Ocorre, na maioria das vezes, depois dos 36 meses. Mas primeiro terá de passar pela obediência às expectativas parentais (obediência situacional), para mais tarde se tornarem suas (internas). Determinados estudos salientaram que as crianças que adquiriam autocontrole, com três e quatro anos de idade, tendiam a continuar a revelá-lo posteriormente (Kochanska & Aksan, 1995; Kopp, 1982; Maccoby & Martin, 1983; Kochanska, Murray, & Coy, 1997).

Verificou-se que o convívio diário com pares foi, igualmente, importante no desenvolvimento de competências de interação social e de autorregulação nas crianças pequenas pré-escolares. Se a criança com um ano de idade pouco conflituava com os colegas (não tendo que ver tanto com méritos relacionais) já as de dois a três anos têm mais interesse nos amiguinhos mas, ao mesmo tempo, mais conflitos, e também maiores probabilidades de os resolver e de aprender com isso (Caplan, Vespo, Pedersen, & Hay, 1991). Compreende-se, assim, a importância da criança participar no convívio que uma creche lhe poderá facultar.

### Desenvolvimento da Linguagem

O desenvolvimento da linguagem coloca em cena todos os outros domínios: *psicomotor, emocional, cognitivo e social* (Papalia et al., 2001). Através da linguagem estabelecem-se permutas com outros e consigo mesmo, num registo denotativo mas, também, conotativo. Para Leal (2003, 2010), a aprendizagem da linguagem trata-se muito mais do que mero condicionamento operante; é um processo relacional e criativo que serve, não apenas para transmitir informação, mas, também, para organizar e traduzir simbolicamente experiências internas e externas, para aferir e partilhar intencionalidades próprias e dos outros, de forma impar, não repetida no reino animal (Tomasello et al., 2005; Moll & Tomasello, 2007; Vigotski, 2001; Vigotski & Luria, 1996), bem como, para, futuramente, organizar comportamentos deliberados (Luria, 1966, Luria & Yudovich, 1987). Em suma, a linguagem verbal desempenha um papel inédito e fundamental na história do humano, no que concerne a todo o desenvolvimento e organização do aparelho mental.

Indo além da polémica lançada por Chomsky e Skinner (inatismo vs. ambiente) hoje encontra-se muito difundida a ideia, já anteriormente defendida pelos autores russos, de que os intercâmbios sociais são cruciais para a sua aquisição (Papalia et al., 2001). Desconhece-se quem tenha adquirido linguagem humana sem a presença de um interlocutor (Hoff-Ginsberg & Shatz, 1982) com funções mediativas. Tal como, as crianças não aprendem um idioma apenas por estarem expostos ao seu estímulo (Snow et al, 1976), porque nada dali irá brutar se nada ali for construído em parceria. Logo aquisição da linguagem por parte da criança carece

da mediação do adulto (Vigotsky, 2001), de modo que, as suas intencionalidades sejam respondidas reconhecidas e até repetidas pelos seus pais (Bloom, Margulis, 1996).

Na fase pré-verbal, identificámos dois grandes períodos percursores da linguagem, que coincidem com o primeiro e segundo passo da afetologia genética de Rita Leal. No primeiro, os sinais emocionais do bebé (gestos e vocalizações) são aproveitados pelos pais e filhos para servirem-se deles para comunicar e traduzir ressonâncias afetivas. Bebés com 2 dias preferem escutar, a língua que ouviram no útero, do que uma língua estrangeira (Moon, Cooper, & Fifer, 1993). Na alternância do vai-e-vem, sustentada no padrão inato de busca pela contingência, aprendem-se os ritmos da conversação humana, reconhecendo o aspeto social do discurso, do dar a vez, bem como, a compreensão e utilização da prosaica que sustentará o colorido emocional dos futuros diálogos, expressos em signos verbais.

Num segundo momento, entre os seis e os doze meses, a criança começa a aproveitar objetos externos para, com eles, pré-simbolizar. Leal (1975/2004, 2003, 2010) postulou que a utilização de metábolos é fundamental para a criança conseguir, mais tarde, servir-se da palavra para traduzir as suas ressonâncias afetivas e, com isso, poder modelar os seus afetos primitivos. Além disso, com cerca de nove e 10 meses, aprende gestos com um significado convencionalizado: acenar adeus, abanar a cabeça para “sim” ou “não” (Papalia et al., 2001).

Aos 12 meses, a quando do *apontar-a-dois* (Bates, 1976/1979), são nomeadas as primeiras palavras. A criança limita-se a dizer “mama”, “papá” e a utilizar uma sílaba (um signo) para se referir a múltiplos objetos (holófrase); ou encurtando uma frase numa só expressão verbal: “Da” para significar “quero isto” (Papalia et al., 2001); também reduz as palavras para se referir apenas a um dado objeto concreto, sem ampliar o seu uso para objetos similares; mas, o contrário, também ocorre, recorrer a um mesmo signo para se referir a múltiplos objetos distintos, encontrando similitudes externas, em lugar, de semelhanças conceptuais (internas). Nesta estapa, o significado da palavra é um encadeamento sincrético para a criança de tenra idade, fruto do sincretismo da sua perceção, razão pelo qual o seu significado é altamente instável (Vigotski, 2001).

Os gestos com significado simbólico também se desenvolvem (e.g. soprar para significar quente), embora o recurso a este tipo de significantes tende rapidamente a diminuir, à medida que têm o respetivo substituto verbal (Lock, et al., 1990 cit Papalia, et al., 2001). Com quase dois anos de idade, a criança utiliza cerca de 50 palavras e entende muitas mais e, em pouco tempo, passará a dizer cerca de 400 (Bates, et al., 1988/1991).

Não é apenas uma questão de quantidade, revelará um considerável avanço qualitativo, uma vez que, passará a adquirir os fundamentos da sintaxe (Papalia, et al., 2001) começando a

dizer as primeiras frases para transmitir uma ideia, expressando verbalmente aquilo que quer e não quer (“bola cair”). Além disso, mais importante ainda, é que as diversas transformações qualitativas da linguagem da criança, tem que ver, inclusive com os processos internos inerentes.

Ou seja, apesar de começar a estabilizar e poder utilizar os mesmos signos que o adulto, correspondentes aos mesmos objetos, o seu significado não apresenta ainda a mesma estrutura cognitiva. Por exemplo, a criança adquire primeiro o uso de palavras, tais como, “porque”, “mas”, “quando”, “se”, antes de assimilar a sintaxe desse pensamento, antes de compreender as relações causais, temporais, condicionais, etc. (Vigotski, 2001). Já todos escutamos divertidos as crianças dizerem algo que, claramente, percebemos que não estão a utilizar o significado convencionalizado socialmente.

Com três anos de idade, o discurso é mais fluente e extenso, com maior complexidade, não obstante, partes das frases são omissas (Brown, 1973, cit. Papalia et al., 2001), por via da criança eliminar o sujeito da frase, mantendo o seu predicado (Vigotski, 2001).

Postulamos que, a criança ao saber conversar acederá a outro patamar no convívio social, que vai além do ato imediato, implicando transformações internas ao nível cognitivo e socio-afetivo. Com o discurso, poderá inventar histórias, em registo narrativo, nas suas brincadeiras. Poderá falar acerca do que presencia e as respostas dos mais velhos poderão, caso tenham a sensibilidade de partir das iniciativas dos filhos, aumentar os interesses da criança, num processo retroativo que promove, mais e mais o desenvolvimento da linguagem, esse poderoso instrumento de organização do *eu*.

### Desenvolvimento Cognitivo

As atuais investigações indicam que, certas capacidades cognitivas que se julgavam não existir nos bebés mais novos, afinal estão presentes desde cedo. Papalia et al. (2001) colocaram a seguinte questão: “os bebés possuem um conhecimento intuitivo básico acerca do mundo físico, tal como o que acontece quando um objeto atinge um outro (...) ou (...) nascem equipados com mecanismos mentais que os guiam na aquisição de tal conhecimento (p.189)”.

Pela nossa parte, pensamos que os postulados de Vigotski e Luria vão mais além. Estes autores russos concebem a existência de inteligência natural que progride em função da maturação e da experiência individual do sujeito. Mas, sublinham que as funções mentais superiores, que nos diferenciam dos restantes animais, não são adquiridas apenas por via da

mera maturação; carecem de transformação qualitativa, apenas ocorrida por via da interação e mediação dos instrumentos sociais.

As abordagens clássicas definiram aqueles que são ainda hoje conhecidos como mecanismos básicos de aprendizagem (reflexo condicionado clássico e reflexo operante). Vigotski nunca negou a sua existência, contudo, situava-os ao nível do funcionamento biológico (pré-cultural). De tal modo que, o bebé nasce com capacidade para aprender a partir da experiência individual e pode ser condicionado, mais facilmente, quando a associação entre os estímulos relaciona-se com necessidades vitais. Para a aquisição de novas e mais complexas competências Papalia et al. (2001) afirmou que a maturação é essencial, mas, para nós, não é suficiente.

Na ótica dos teóricos cognitivo-comportamentais, aquela que foi aqui definida como experiência socio-afetiva – expressa na evolução do sorriso congénito para o sorriso social – é entendido como condicionamento operante, na medida em que, o bebé aprende a dar uma determinada resposta (sorrir) com o fim de obter um efeito específico (atenção dos pais), permitindo que os bebés desenvolvam comportamentos voluntários (Papalia et al., 2001).

Além disso, foram apontadas capacidades precoces de memória em bebés (de dois aos seis meses de idade) pelo menos inconscientes (Papalia, et al., 2001; Amabile & Rovee-Collier, 1991; Rovee-Collier, et al., 1992;). E esta última ressalva faz toda a diferença, de modo a reconhecer-se que a memória não opera toda ao mesmo nível.

A neurociência cognitiva aponta para estruturas cerebrais distintas, quanto à memória ser explícita ou implícita. A implícita – recordação espontânea que não carece de consciência – desenvolve-se primeiro e apresenta uma maturação mais rápida do que as estruturas que suportam a memória explícita – aquela que exige recuperação intencional e consciente dos dados. Experiências com crianças de nove e dezoito meses, sugeriram que já têm uma capacidade de retenção a longo prazo – seis semanas e treze semanas respetivamente (Squire, 1992; Vargha-Khadem & Gadian, 1997).

Também para Luria (1987, 2002) a questão não se colou tanto em responder se existe, à priori, memória à nascença, mas sim que tipo de memória se encontra em causa nos diferentes períodos do desenvolvimento e que com que tipo de memória é que o sujeito opera nestas ou naquelas circunstâncias, diferenciando claramente entre a memória natural e a memória artificialmente criada pelos instrumentos da cultura.

As clássicas investigações de Piaget (2000) levaram-no a propor uma epistemologia genética, definindo as sequências universais do desenvolvimento cognitivo ao longo da infância e adolescência. Nessa conceção, antes de um ano de idade, os bebés aprendem por

via da sua atividade sensorial e motora, passando de sujeitos que respondem a partir de reflexos e comportamentos aleatórios para comportamentos orientados por objetivos. No final do primeiro ano, o comportamento torna-se gradualmente deliberado e intencional, à medida que, conseguem coordenar esquemas, tais como, agarrar uma roca, conseguindo antecipar acontecimentos

Entre os doze e os dezoito meses, as crianças revelam curiosidade explorando e experimentando novas atividades, usando o sistema da tentativa-e-erro na resolução de seus problemas. Mas a partir dos dezoito e os vinte e quatro meses, abandonam o anterior sistema de tentativa-e-erro, devendo-se ao facto da criança aceder agora a um sistema de representação mental dos eventos. Esta mudança coincide com a expansão da linguagem verbal. Segundo Piaget, a língua permite começar a pensar acerca dos acontecimentos e a antecipar as suas consequências.

Só após estar completamente desenvolvida a *permanência de objeto*, a partir dos 24 meses, é que a criança entra no designado estágio pré-operatório. O novo estágio foi caracterizado como uma nova forma de inteligência: capacidade de representar mentalmente objetos e ações (capacidade simbólica), o que para o autor Suíço indicava o início da sua capacidade pensante, permitindo a realização de imitações diferidas, bem como, brincar ao faz de conta (precursor do jogo dramático). Esta capacidade foi entendida como essencial para, futuramente, a criança solidificar a sua compreensão de noções permanentes de tempo e de espaço.

Uma das principais características do pensamento pré-operatório tem que ver com o seu egocentrismo intelectual, i.e., a criança compreende os fenómenos e imagina-os a partir do seu ponto próprio de vista, existindo como que um pensamento mágico (animismo), tal como, entende que o mundo foi criado para si (e.g. “vem a noite para eu ir dormir”). Revela, igualmente, uma incapacidade de compreender a relação lógica entre as coisas. Em seu lugar fica presa à aparência percetiva, tal como, ao descrever o que vê uma outra pessoa, em vez de responder no lugar do outro, a criança responde o que ela própria está a ver.

No entanto, pesquisas mais recentes das teorias do processamento de informação, colocam em causa a precoce falta de permanência de objeto, mesmo em bebés com três meses de idade (Papalia et al., 2001) Os investigadores das ditas teorias, também defendem que os bebés pensam bem mais cedo do que Piaget imaginara. Sustentam-se a partir da observação da *violação-das-expectativas* com bebés de cinco meses, ou seja, o bebé é capaz de reconhecer automaticamente um acontecimento alterado, a partir do seu estado de surpresa (Wynn, 1992).

### Desenvolvimento da Psicomotricidade

Desde muito cedo, como é sabido, existem reflexos que levam o bebé a movimentar a cabeça, dar pontapés, abanar os seus braços. Segundo Papalia et al. (2001) o ritmo de aquisições psicomotoras depende da maturação do corpo para que possam emergir determinadas competências, tal como, continua a depender de fatores contextuais, por via da maior ou menor estimulação no momento oportuno.

Uma vez mais, pela nossa parte, defendemos que é também necessário estruturar movimentos, dentro do cérebro, antes não existentes. Por exemplo, o complexo movimento, aparentemente, simples de comer de faca e garfo, é algo que, para uma criança de 3 anos, ainda lhe custa realizar com destreza, tal como, é para um adulto ocidental comer com pauzinhos orientais, quando nunca treinou esse movimento.

Na perspetiva de Esther Thelen (1995) a maturação por si só não explica o desenvolvimento de competências psicomotoras e que uma das causas reside na motivação do bebé (iniciativa) para fazer algo, numa constante dialética entre sujeito e ambiente em que, este último poderá condicionar a forma como surgem determinadas competências.

De tal modo que, estudos transculturais revelaram diferenças no momento em que determinadas competências foram adquiridas. Por exemplo, as práticas educativas de Yucatan no México, parecerem ser responsáveis pelo facto de bebés de três meses de idade se encontrarem mais desenvolvidos em comparação com os padrões normativos dos bebés norte-americanos. No entanto, o mesmo já não se sucedeu quando tinham 11 meses de idade, uma vez que, passavam mais tempo nas redes de embalo do que em camas. Segundo os investigadores, apresentaram um atrasado muito significativo, ao nível da capacidade de se movimentarem face ao padrão normativo norte-americano, mas não ao daquela comunidade (Chisholm, 1983, cit. Papalia, et al., 2001).

Victor da Fonseca (1995) propôs uma linha de desenvolvimento baseada nas três unidades funcionais de Luria. A primeira unidade é responsável pela regulação do *tonos* e do *equilíbrio*. Até aos 12 meses o bebé pode contar com uma tonicidade ótima que lhe assegure a preparação da musculatura para as múltiplas formas de atividade postural, tais como, segurar e levar à boca os brinquedos, gatinhar, sentar-se etc. A tonicidade é necessária para a aquisição de padrões motores anti-gravíticos, os precursores necessários para a aquisição da futura postura bípede. Só entre os 12 e os 24 meses, estruturará o equilíbrio que lhe acederá à postura bípede (pôr-se em pé sem apoio) e, assim, poder andar e correr na posição vertical.

Na segunda unidade funcional, afirma-se que está causa a *lateralização*, a *noção do corpo* (somatognosia) e a *estruturação espaço-temporal*. A lateralização ocorra entre os 24 e os 36

meses e resulta da especialização dos hemisférios do cérebro (direito e esquerdo), i.e., em tipos de atividade específicos, o que permite que, cada um dos hemisférios, evolua mais no sentido daquilo que se especializou. Sustenta a preferência de recorrer a uma das mãos ou dos pés (direita ou esquerda), para realizar tarefas mais minuciosas e que exijam maior destreza. A lateralização será fundamental para, com quatro anos, poder estruturar a dimensão *espácio-temporal*.

A noção do corpo, adquiridas normalmente por volta dos 3 aos 4 anos, implica que a criança compreende a receção, análise e a memória das informações vindas do soma, que ao serem reunidas permitem uma tomada de consciência do esquema corporal. Inicialmente intuitiva e, posteriormente, uma noção especializada e localizada linguisticamente. Isto é, a criança passa a nomear as várias partes do seu corpo, acedendo a um grau superior de consciência do soma, conseguindo desenhar a figura humana. Será, também, importante na futura estruturação espácio-temporal ocorrida aos 5 anos de idade, na medida em que, a mesma é organizada a partir do próprio esquema corporal.

### **1.1.2. Bem-estar Subjetivo (segundo eixo teórico).**

A investigação do bem-estar é recente, conta com cerca de 40 anos de existência. O advento aberto pela segunda revolução da saúde, em meados do séc. XX, através do novo olhar biopsicossocial sobre o humano, tornou possível ultrapassar o reducionismo da perspetiva biomédica. A doença passou a ser vista com uma multicausalidade e a saúde foi encarada não apenas como a ausência de doença. A evolução do conforto material nas sociedades industriais desenvolvidas, tornou possível que as pessoas aspirassem a necessidades ditas pós-materialistas: qualidade de vida, realização pessoal, busca de felicidade e não apenas a satisfação de necessidades básicas ou da ausência de dor (Costa & Pereira, 2007; Galinha & Pais-Ribeiro, 2005a).

O novo contexto histórico e social, segundo os mesmos autores, fez emergir uma corrente que teve a pretensão de criar uma psicologia que se desejaria positiva, que se preocupasse e se centrasse no bem-estar, felicidade e na satisfação das pessoas, em lugar de um olhar exclusivo sobre os aspetos negativos, desviantes, perturbantes e/ou patológicos dos sujeitos. É como se trata-se de uma psicologia que, em lugar, de se preocupar com os níveis negativos da escala, passaria a olhar do grau zero para cima.

#### **1.1.2.1. Conceito e suas dimensões**

Desde os anos 80 que se desenvolvem, até aos dias de hoje, duas perspectivas relativas ao bem-estar: Bem-Estar Subjetivo e Bem-Estar Psicológico. Apesar de se poderem confundir, não têm exatamente o mesmo objeto de estudo.

O procedimento do BES assenta na aferição do bem-estar a partir da perspectiva do próprio, ou seja, da perceção que a pessoa tem acerca do quanto possui bem-estar, do quanto está ou não feliz, do quanto se encontra satisfeita com a sua vida (daí o termo subjetivo). Entendem os defensores do BES que ninguém melhor do que o próprio para o avaliar (Costa & Pereira, 2007; Galinha & Pais-Ribeiro, 2005).

Na perspectiva do BEP, os critérios são definidos à-priori pelos peritos, impondo-se modelos externos de avaliação aos sujeitos, tais como: níveis de stress, de autorrealização, de autoaceitação, de autonomia, sintomas de depressão, controlo sobre o meio, relações positivas, propósitos na vida e desenvolvimento pessoal (Costa & Pereira, 2007; Galinha & Pais-Ribeiro, 2005).

O termo *felicidade* é também utilizado, por alguns, como sinónimo de BES, como que um conceito genérico do mesmo (Glatzer, 2000; Pais-Ribeiro, 2012; Scorsolini-Comin, 2007). Mas, a maior parte dos autores atualmente, aceita a proposta de Andrews e Withey (1974) onde foram definidas três dimensões específicas de BES, a saber: (a) Satisfação com a Vida (dimensão cognitiva), (b) Afeto Positivo e (c) Afeto Negativo. Alguns estudos sugeriram que as duas dimensões do afeto (positiva e negativa) são relativamente independentes uma da outra (Watson & Tellegen, 1985). Por sua vez, os três componentes formam um fator global (Diener, 1984; Diener, Suh, e Oishi, 1997).

Diener, Suh, e Oishi (1997) resumiram três características cardinais no conceito de Bem-estar Subjetivo: (i) O BES não foca apenas estados indesejáveis; as diferenças individuais nos níveis positivos são, igualmente, importantes; (ii) o BES é definido em termos das experiencias internas do indivíduo, não se impondo critérios ou avaliações externas, mas a partir da perspectiva do próprio; (iii) foca estados de bem-estar subjetivo de longo tempo e não apenas o humor momentâneo.

Relativamente à problemática da mutabilidade do BES, foram definidos dois blocos teóricos opostos denominados de *bottom-up* vs. *top-down* (Costa & Pereira, 2007; Giacomoni, 2004). O *bottom-up* inclui as teorias iniciais de BES cujo propósito foi identificar como fatores externos e variáveis sociodemográficas afetavam a felicidade dos sujeitos, fundamentando-se na visão lockeana. Nesse sentido, atribuíram ao número acumulado de experiencias prazerosas ou desagradáveis o contributo para o BES de cada pessoa. Logo, a

felicidade foi encarada enquanto estado (estar feliz) e resultaria do somatório de muitos momentos de felicidade na vida (Costa & Pereira, 2007; Giacomoni, 2004).

Por sua vez, a felicidade enquanto traço (ser feliz) é suportada pelas teorias de top-down. Aqui o BES foi considerado como dependente da predisposição do sujeito em interpretar as experiências de vida de forma positiva ou negativa. Ou seja, seria mais a nossa própria interpretação subjetiva que influenciaria o bem-estar e, não tanto, as próprias circunstâncias com as quais o sujeito se depara. Isto é, o BES como um estado afetivo duradouro, de longo termo (Costa & Pereira, 2007; Giacomoni, 2004).

Diversos estudos reforçaram as teorias do top-down, sugerindo que os eventos da vida ou as mudanças acabam por ter um impacto mais episódico do que duradouro, cerca de três meses ou menos, retornando, posteriormente, à linha de base (Brickman & Campbell, 1971; Diener, Lucas & Scollon, 2006 ; Lucas et al., 2003). Fatores demográficos, tais como: sexo, idade, renda, raça, educação e condição civil prediziam menos de vinte por cento da variância do bem-estar (Campbell, Converse e Rodgers, 1976). Os fatores que pareciam ter, ainda assim, um maior impacto, diziam respeito ao casamento, emprego, *status* ocupacional, lazer, competências de saúde e habilidades sociais (Argyle, 1999).

No entanto, pareceu que os efeitos destes diversos fatores não foram iguais para todos os grupos de sujeitos. Os rendimentos económicos tinham um impacto maior na felicidade de pessoas economicamente pobres. Nos idosos a religião tinha um peso maior, assim como, os desempregados, divorciados e separados eram mais infelizes (Passareli & Silva, 2007; Giacomoni, 2004).

Neste sentido, os investigadores começaram a equacionar a probabilidade de existirem processos psicológicos, tais como, habilidades de *coping*, na modelação do impacto das diversas variáveis demográficas no BES dos sujeitos, procurando, assim, estudar os aspetos intrínsecos da personalidade (Giacomoni, 2004). Tal como afirma Lyubormirsky (2001) a felicidade pode realmente estar “em nossas cabeças”.

Diener (1996), apesar de o encarar como duradouro, não deixa de salientar que não são apenas fatores ligados à personalidade (traço), mas também circunstâncias ambientais amplas e duradouras que podem produzir mudanças substanciais e de longa duração no bem-estar dos sujeitos. Circunstâncias mais marcantes levam a perdurar os níveis de satisfação para além daquela que é a típica linha de base, tais como, desemprego e divórcio (Lucas, 2005, 2007; Lucas et al., 2004).

A dimensão cognitiva do BES (Satisfação com a Vida) revelou ser a mais estável e menos propensa a mudanças súbitas de humor (Vermunt; Spaans; Zorge, 1989) sendo na ótica de

Diener, Suh, Oishi (1997) um modulador de emoções. Michalos (1985) realçou a importância do tipo de objetivos que cada sujeito define para si e, nesse sentido, a satisfação seria em função da maior ou menor discrepância entre o que alguém possui e o que aspira ou a forma como se compara com outros. Embora os recursos materiais pudessem contribuir para a Satisfação com a Vida, parecia que fatores, tais como, o respeito e o bom relacionamento social apresentaram-se como mais significativos.

Relativamente às dimensões afetivas do BES, não parece existir consenso entre os autores, a respeito da sua mutabilidade. Por um lado, McKennell, (1978) afirmou que a dimensão afetiva é mais sensível a preocupações de vida imediatas do indivíduo. E, aqueles que experimentam altos níveis de intensidade emocional negativa tendem, igualmente, a experimentar altos níveis de intensidade emocional positiva (Larsen & Diener, 1987).

Outros, por sua vez, defendem que a componente afetiva do BES é consistente nas pessoas ao longo dos tempos e em diversas situações, correlacionando-se com os traços de personalidade dos sujeitos. Neste entendimento, eventos de vida favoráveis predizem modestamente aumentos no BES (Headey, Holmstrom e Wearing, 1984).

Quando os autores conceberam um modelo causal bidirecional, reforçaram a ideia de que o BES poderá ser considerado tanto uma variável de *estado*, quanto de *traço*, ou seja, tanto em termos disposicionais quanto ambientais (Warr; Barter; Brownbridge, 1983). Não querendo alargarmo-nos nesta discussão, continuamos a pensar, à semelhança do que fizemos no eixo do desenvolvimento infantil, que esta poderá ser, uma vez mais, uma questão falaciosa, na medida em que, não se pode pensar na “constituição” do humano desligado do ambiente social onde está inserido e onde foi forjado desde que nasceu. O ambiente social humano repetido estrutura o sujeito num determinado sentido.

#### **1.1.2.2. BES e a qualidade dos relacionamentos**

O BES, de um modo geral, foi associado, por diversos investigadores, à qualidade nos relacionamentos interpessoais. O Afeto Positivo permanente, mesmo que não muito intenso, facilita o contacto com os outros (Passareli & Silva, 2007). Níveis mais elevados de BES associaram-se a sujeitos que mantinham melhores relações de amizade ou conjugais. Em contraste, pessoas com níveis baixos, revelaram empobrecimento na sua vida socio-relacional. As relações foram entendidas como fatores importantes na satisfação da vida e aquelas pessoas que não faziam parte de nenhum tipo de grupo ou quando tinham relações pobres, tendiam a apresentar sofrimento (Diener & Seligman, 2004).

Numa investigação (Scorsolini-Comin, Santos & Souza, 2012) verificou-se que quanto maior o BES, sobretudo, na dimensão Afeto Positivo, maior a tendência das pessoas expressarem os seus afetos aos seus parceiros, independentemente do grupo sociodemográfico ou socioeconómico a que pertenciam. Ou seja, aquelas pessoas que relataram maior satisfação, expressavam mais os seus afetos na vida conjugal. Em sentido oposto, quanto maiores foram os Afetos Negativos relatados, menor tendia a ser a expressão afetiva entre o casal.

#### **1.1.2.3. BES dos cuidadores primários**

Colocamos agora a questão de saber se o mesmo se passa no que respeita à relação com os filhos. Pais com um nível elevado de BES tendem a expressar mais os seus afetos e a interagirem de modo mais positivo com os seus filhos e, como isso, tornando-se mais responsivos?

Alguns autores apontaram, consecutivamente, para a diminuição do bem-estar daqueles que se tornaram pais, em contraste com os não pais (Gove & Geerken, 1977; Glenn & Weaver, 1988; McLanahan & Adams, 1987), sem que os níveis de base fossem recuperados, mesmo anos mais tarde (Clark et al., 2008). Foi, igualmente, sugerida que a satisfação nos relacionamentos amorosos diminuía (Belsky, 1985; Lawrence et al., 2008; Ruble et al 1988; Twenge et al 2003), apesar do ligeiro aumento do BES inicial pós-parto, considerado como o período de “lua-de-mel” do bebé (Harriman 1983).

No entanto, estas conclusões, que se foram impondo na academia, não são unívocas. Mais recentemente, houve quem as contestasse, colocando-lhes sérias reservas. Os críticos sustentaram que quando são usadas outras técnicas analíticas e metodológicas os resultados tendiam a ser bem diferentes (Myrskylä et al, 2012; Dyrdalet al, 2011; Galatzer-Levy et al, 2011). Por exemplo, Dyrdalet al. (2011) criticaram esses estudos por serem transversais e mesmo os que foram longitudinais, estudaram períodos de tempo muito curtos, além de que, a diminuição da felicidade não foi exclusiva dos cônjuges que têm filhos. Os resultados foram ainda menos consistentes quando se tratava do efeito que as crianças exerciam na Satisfação com a Vida global dos pais.

Uma grande investigação realizada, simultaneamente, na Alemanha e Inglaterra (Myrskylä et al, 2012), relativamente aos motivos da baixa natalidade na europa, postulou que seria interessante procurar parte dessa explicação no BES. Em lugar de se comparar pessoas com ou sem filhos, avaliou-se a amostra ao longo de vários anos: o trajeto do nível de felicidade que elas possuíam antes e depois do nascimento dos filhos. Os resultados indicaram que a felicidade aumentara ligeiramente no período entre a gestação e cerca de um a dois anos

depois do nascimento, para, de seguida, regressar aos valores iniciais, de quatro a cinco anos antes do nascimento do primeiro filho.

Em sentido semelhante, uma investigação a cerca de 60.000 mães norueguesas (Dyrdal et al, 2011) com cerca de 30 anos de idade, apontou para um ligeiro aumento na Satisfação com a Vida durante a gestação, prolongando-se até cerca de seis meses após o parto, para depois se dar uma ligeira inflexão, atingindo o seu nível mais baixo aos 36 meses de idade dos filhos, embora continuassem felizes.

Galatzer-Levy et al. (2011) basearam-se nos dados do Painel Alemão Socioeconômico (GSEOP) e indicaram que, entre 1984 e 2003, a maioria dos pais, ao contrário da literatura tradicional, demonstraram alterações mínimas positivas no seu nível de BES ao longo do tempo e apenas um pequeno subconjunto de pessoas respondeu no sentido do declínio.

No entanto, os mesmos autores apontaram para especificidades das populações, que não traduziam linearmente estes resultados, tais como: idade, estatuto socioeconómico, paridade, estado civil e género do progenitor (Myrskylä et al, 2012 Galatzer-Levy et al, 2011). Os jovens pais (cerca de 18 anos), tal como, os pais com níveis socioeconómicos mais precários e com menor escolaridade, tinham um decréscimo na felicidade que tendia a permanecer a partir do nascimento do primeiro filho. Os progenitores solteiros revelaram níveis mais elevados de stress, pese embora, pudesse ser modelado pela existência de uma rede social de apoio (avós, creches, etc.).

Por sua vez, os pais com idades entre os 23 e os 34 anos tinham um ligeiro aumento da felicidade com o nascimento do filho, mas, cerca de 1 a 2 anos depois, voltaram aos valores iniciais de 4 a 5 anos antes (Myrskylä et al, 2012). Os que possuíram um maior e mais duradouro BES, foram aqueles se tornaram pais mais tarde, ou seja, aos 35 anos de idade, tal como, os que apresentaram um estatuto socioeconómico e educacional superior, com tendência a estarem casados (Myrskylä et al, 2012 Galatzer-Levy et al, 2011). Estes pais mais velhos chegaram mesmo a apresentar um valor ligeiramente superior face à linha de base da sua felicidade antes do nascimento dos filhos (Myrskylä et al, 2012). Poder-se-ia pensar que os progenitores que têm filhos quando são mais velhos serão aqueles que retirarão maior gratificação no facto de serem pais.

Para Galatzer-Levy et al, 2011 existia um grupo que foi consecutivamente ignorado pela literatura. Trata-se de um grupo que tinha aumentado e mantido o nível do BES ao longo do estudo, mas que quatro anos antes do nascimento, apresentava um nível inferior de satisfação em comparação com os restantes participantes, apesar de revelarem os mesmos dados demográficos que o grupo mais estável, diferenciando-se apenas na renda mais baixa.

Segundo os autores poderia ser explicado pelo alto grau de proteção social exercido na Alemanha, em comparação com o dos EUA.

A felicidade dos pais pareceu ser, também, influenciada pela paridade, isto é, pelo número de filhos. Se o primeiro e o segundo contribuíram para o seu aumento (principalmente o primeiro filho), a partir do terceiro filho a felicidade tendia a diminuir (Myrskylä et al, 2012). Relativamente ao género do progenitor, pais e mães apresentaram, a longo prazo, a mesma trajetória na sua felicidade (Myrskylä et al, 2012; Galatzer-Levy et al, 2011). Contudo, a curto prazo, as mulheres foram as mais suscetíveis a alterações bruscas. (Myrskylä et al, 2012; Leventhal-Belfer, Cowan & Cowan 1992).

O trabalho de Dyrdal et al. (2011) teve a curiosidade de comparar a trajetória da Satisfação global com a Vida com a Satisfação no Relacionamento amoroso. Verificaram que as duas linhas não foram simétricas. Se a Satisfação com a Vida aumenta até aos primeiros 6 meses de vida do infante, já a Satisfação no Relacionamento aumenta apenas até ao parto e, logo de seguida, revelava uma queda continuada. As duas linhas apenas se encontraram aos 3 anos de idade dos filhos.

A partir destes dados, Dyrdal et al. (2011) inferiram que a Satisfação na Relação é preditiva da Satisfação global com a Vida, sendo um aspeto importante no período transitório entre a gravidez e o período pós-parto. De tal modo que, as mulheres que relatavam maior satisfação com os seus parceiros, no decurso da gravidez, estavam, igualmente, mais satisfeitas com as suas vidas, três anos mais tarde.

A partir do trabalho de Leventhal-Belfer et al. (1992), levantou-se outro dado relevante para o nosso trabalho: a menor satisfação das mulheres, não residia tanto no facto de estarem mais ou menos sobrecarregadas com o trabalho de mães, mas, no facto de se sentirem mais ou menos apreciadas pelos seus cônjuges, na prestação de cuidados aos seus filhos. Ou seja, a satisfação destas mulheres é afetada pela avaliação que o parceiro tem delas enquanto mães. As mais satisfeitas sentiam uma avaliação positiva dos pais, relativamente à qualidade do atendimento que elas prestavam aos seus filhos, tal como, se associava positivamente com a avaliação que a sua rede social de apoio fazia delas. Por outro lado, uma avaliação negativa por parte dos parceiros foi associada a altos valores de stress nas mães.

No entanto, se estes dados não foram evidentes aos seis meses de idade do filho, a situação aos 18 meses altera-se, sobretudo, quando a maior parte das famílias retorna à divisão habitual de tarefas anteriores ao parto. Isto é, o homem assume o papel de ser o principal sustento fora de casa e, por sua vez, encontrara-se minimamente envolvido no dia-a-dia dos cuidados ao filho, delegando isso à mulher (Leventhal-Belfer et al.,1992).

De igual forma, a pesquisadora australiana Higgins, em pleno ano 2004, revelou que as mulheres continuavam a ser as que se ocupavam da maior parte das responsabilidades no cuidado dos filhos, independentemente, de trabalharem ou não. Não obstante, a maioria dos casais encontrava-se muito satisfeito em relação à forma como eram atribuídas as divisões de tarefas, no que ao cuidar dos filhos dizia respeito, embora, as mães não deixassem de ficar satisfeitas com alguma partilha de funções. No entanto, Higgins alerta que estes resultados só poderão ser generalizados a populações de renda média ou elevada. Percebe-se, assim, que ainda hoje, mesmo em sociedades ocidentais altamente desenvolvidas, as mães continuam a ter um peso preponderante nos cuidados aos filhos (Leventhal-Belfer et al., 1992; Higgins, 2004; Martins, 2008).

São conhecidas as mútuas correlações entre Bem-Estar de pais e filhos (Schimmack & Lucas, 2010; Headey et al., 2012; Winkelmann, 2004), tal como, a maior influência que a satisfação dos pais exerce sobre a satisfação dos filhos, e, não tanto o seu contrário, especialmente quando se tratam de crianças pequenas (Aguche e Trommsdorff, 2010 cit. Headey et al., 2012). Enquanto as mães têm um impacto direto na felicidade dos filhos, a influência do BES dos pais no BES dos filhos parece resultar mais por via indireta: transmissão de valores, comportamentos e pela própria felicidade que propiciam às mães (Headey et al.).

#### ***1.1.2.4.Satisfação Parental***

Glatzer em 1987 (cit. por Costa e Pereira, 2007) concebeu que a dimensão Satisfação com a Vida, além de poder ser expressa ao nível da vida em geral, poderá, igualmente, expressar-se em domínios particulares da mesma, tais como, Satisfação com o Trabalho, Satisfação Conjugal, etc. Seguindo essa ideia, pensamos que, neste estudo, seria importante, não apenas verificar as grandes dimensões do BES (cognitiva e afetivas), mas compreender uma dimensão que fosse, ela mesma, mais específica e relacionado com o tema aqui tratado: a Satisfação Parental.

Fomos em busca de tal conceito e na revisão de literatura constatamos que um suposto conceito de Satisfação Parental existia; mas, segundo alguns, ainda não se encontra muito bem definido, sendo, segundo os autores, difícil de conceptualizar (Bárcia, 2008; Goetting, 1986), além de que, não existem muitos estudos sobre o tema (Martins, 2008). A aceção de que este conceito faz parte de um domínio do BES é apenas, por nós, algo conceptualmente hipotético. De qualquer forma, Mercer (1986) definiu-o como: a perceção de prazer e gratificação relacionadas com o papel de ser-se mãe/pai.

O conceito de Satisfação Parental tem sofrido alterações ao longo do tempo, sendo usado de formas diferentes mediante os autores e os instrumentos utilizados. Por exemplo, a Satisfação Parental é utilizada como um subdomínio de um instrumento que mensura o Sentimento de Competência Parental (Ferreira et al, 2011). Por sua vez, os instrumentos que existem especificamente para avaliar a Satisfação Parental, concebem este constructo como multidimensional, contemplando quer cognições, quer afetos que supostamente governam a satisfação no exercício da parentalidade (Cruz, 2005).

Em função dos dados que recolhemos, a Satisfação Parental (diferente de Satisfação Familiar) encontrou-se significativamente relacionada com altos níveis de Satisfação com a Vida em geral. E, associava-se a níveis baixos de violência na família, bem como, a uma maior eficácia no exercício da parentalidade (Henry & Peterson, 1995; Leite & McHenry, 2002), influenciando os comportamentos dos pais face às crianças: no modo como educavam, como recorriam ao reforço positivo ou a castigos corporais ou, até, ao tempo que passaram em interação com os filhos (Guidubaldi & Cleminshaw, 1985).

A Satisfação Parental relacionou-se, igualmente, com a Satisfação Conjugal (Bárcia, 2008; Martins, 2008), pese embora, quando esta última se encontra em crise, a Satisfação Parental podia ainda, assim, permanecer. Também o nível de Suporte Social Percebido associava-se positivamente com o nível de Satisfação Parental, na medida em que, a Rede Social de Apoio serve como proteção e influencia nas estratégias de *coping* das mães e dos pais (Martins, 2008; Bárcia, 2008).

Da mesma forma que no BES, em geral, também aqui, os pais mais tardios tendiam a expressar maior Satisfação Parental, em detrimento dos mais novos (Parke, 2002). Por sua vez, o número elevado de filhos fazia diminuir a Satisfação Parental, na medida em que, se tornava mais stressante educar (Kurdek, 1998). Além disso, as vivências das próprias mães na sua infância tinham influência na satisfação enquanto mães. As mais satisfeitas foram aquelas que relataram uma infância mais feliz (Martins, 2008).

Relativamente à Satisfação Parental nas diversas fases do desenvolvimento dos filhos, os dados recolhidos por nós não são conclusivos. Alguns referiam uma maior satisfação nas primeiras idades e menos na adolescência (Veroff & Feld, 1970; Lowenthal et al, 1975; cit por Martins, 2008) outros, mais recentemente, indicaram, exatamente o seu contrário, i.e., pais de crianças mais novas apresentavam níveis mais baixos de satisfação (Purdom, Lucas & Miller, 2006).

Também quem exerce efetivamente o papel de figura de pai ou de mãe tem influência nessa maior ou menor Satisfação Parental. Assim, os padrastos/madrastas revelaram uma

menor satisfação com os seus enteados, do que os pais biológicos do primeiro casamento, com os seus respetivos filhos (Ishii-Kuntz & Ihinger-Tallman, 1991).

Se muitas mulheres expressam uma grande felicidade em serem mães, ao mesmo tempo, elas encontram mais constrangimentos e restrições do que os pais (Bárcia, 2008). No entanto, as que trabalham, em contraste com as domésticas, não deixam de manifestar maior Satisfação Parental (Hoffman, 1989) e as que têm horários mais flexíveis e menos horas no trabalho apresentam níveis mais elevados de Satisfação Parental (Gottfried & Gottfried, 2006).

### **1.1.3. Resumo do enquadramento teórico.**

Diante da escassez de investigações acerca das relações entre bem-estar dos cuidadores primários e desenvolvimento infantil dos filhos, colocou-se a hipótese de poder contribuir para a ampliação do alcance das duas formulações teóricas aqui contempladas, subsidiando-se uma à outra. Animou-nos o facto de diversos investigadores terem apontado, com perplexidade, a lacuna e a necessidade de explorar este tema para a comunidade científica.

Além disso, ao saber-se que foram confirmados autorrelatos de mães que prediziam comportamentos reais, fez aumentar a pertinência de verificar a possibilidade de prever a variância do Desenvolvimento Infantil a partir da mensuração do BES das mães. Caso se confirmasse constituiria, sem dúvida, uma enorme vantagem prática para a academia em investigações com grandes grupos, uma vez que, esses instrumentos são bastante simples, baratos e rápidos de aplicar.

Do ponto de vista teórico, é hoje indiscutível que a qualidade relacional é fundamental para a maturação precoce do tecido cerebral e que o encéfalo encontra-se muito pouco estruturado à nascença, embora apresente uma considerável plasticidade que lhe permite ser fortemente modelado, sobretudo, nos primeiros anos de vida, com ligações profundas à forma como a criança se desenvolverá. Deste modo a relação dos cuidadores com os filhos é colocada em lugar cimeiro no que ao desenvolvimento infantil diz respeito.

Os estudos apontaram para a existência de um padrão originário em vai-e-vem responsável pela regulação das permutas estabelecidas entre bebé e mãe. Em sentido semelhante, muitos atribuíram à responsividade parental um papel fundamental (talvez o mais importantes) no processo de desenvolvimento infantil. Tratava-se de um processo comunicacional com um lugar ímpar para ressonância mútua (bidirecional), de iniciativa-resposta, entendida como muito mais importante do que a mera estimulação vinda de fora (unidirecional) a que a criança pudesse estar sujeita.

De tal modo, os investigadores sustentaram que a responsividade ocorrida no intercâmbio filho-cuidador tinha fortes implicações no desenvolvimento: (a) socio-afetivo (ao nível da vinculação segura, da autoconfiança, na maior capacidade de comunicação e de socialização com os outros e maior autocontrolo); (b) da linguagem (vocabulário mais rico e melhor capacidade de compreensão dos outros e que ninguém aprende a falar apenas por estar exposto ao estímulo); (c) da cognição (níveis mais elevados de inteligência, capacidades simbólicas mais complexas e processamento de informação mais rápido e eficiente). Ou seja, a responsividade influenciava em toda a linha o desenvolvimento da criança.

Por sua vez, a má ou insuficiente responsividade – frequentemente ocorrida diante de mães deprimidas, pouco disponíveis para cuidar dos seus filhos e, por vezes, até hostis – tinham consequências negativas para o desenvolvimento infantil, manifestado em perturbações emocionais e cognitivas. As mesmas traduziam-se numa menor atividade comunicativa, no desenvolvimento de vinculações inseguras, menor curiosidade e capacidade simbólica empobrecida, revelando problemas comportamentais, tais como, dificuldades em superar a frustração. O seu desenvolvimento intelectual era tendencialmente mais baixo do que o esperado.

A primeira infância pareceu-nos um período francamente importante enquanto pilar da edificação de todo o desenvolvimento, embora se possa aceitar que os conceptuais períodos críticos possam ser, de algum modo, superados, dada a capacidade regenerativa do humano. No entanto, não podemos deixar de reconhecer, tal como fora testemunha o caso das crianças romenas, para o facto dos condicionamentos ao progresso serem tanto maiores quanto mais precoce e duradouros forem os maus cuidados.

Diante da problemática de saber se é a mãe que influencia o bebé ou o seu contrário, apesar da mútua coação entre ambos, postulamos que recai sobre a primeira a principal responsabilidade. Verificou-se, por exemplo, que fora possível a bebés com temperamentos inicialmente difíceis modifica-los para temperamentos mais agradáveis, desde que estivessem na companhia de pais saudáveis e com boa autoestima. Além disso, as mães que tendiam a avaliar negativamente os seus filhos já tinham uma predisposição para se encontrarem menos disponíveis para atender as demandas dos seus pequenotes, lendo erradamente as suas motivações, achando que os filhos bebés eram um fardo para as suas vidas.

Além disso, algumas investigações apontaram que a qualidade relacional das mães e a sua satisfação com a vida eram independentes do facto de os filhos apresentarem, ou não, Índices de Deficiência de Desenvolvimento.

Este dado é muito importante para nós, uma vez que, mesmo não sendo esta uma investigação experimental, não deixamos de levantar fortes pistas hipotético-dedutivas no sentido de se pensar que, aqui, o que está sobretudo em causa é saber se o bem-estar das mães influencia a qualidade das suas respostas contingentes, a sua disponibilidade para cuidar do filho, logo de contribuir para o desenvolvimento dos filhos e, não tanto, o seu contrário, sobretudo em idades precoces. Ou seja, até que ponto o bem-estar das mães vai refletir-se na disponibilidade profunda do adulto para responder às demandas e necessidades dos seus filhos?

Os estudiosos verificaram que o bem-estar dos sujeitos estava positivamente relacionado com o entabulamento de relações de qualidade, quer ao nível das amizades quer ao nível dos relacionamentos conjugais, sobretudo, na sua dimensão do Afeto Positivo. Então, para nós tornava-se importante perceber se o mesmo ocorria no relacionamento com os filhos. Alguns estudos confirmaram o nosso raciocínio, porém, não avaliaram o desenvolvimento das crianças das suas amostras.

Procurámos, na investigação do estado da arte, verificar o impacto do nascimento dos filhos no BES das pessoas. Os estudos recentes e longitudinais, com amostras muito grandes, apontaram para uma tendência geral para um aumento da satisfação, mais ou menos até cerca de um ano depois do nascimento do filho, para voltar ao valor base inicial pré evento.

Uma vez que, a nossa amostra seria com crianças com mais de 12 meses, significava que, em tese, estaríamos a trabalhar com os valores de BES das mães semelhantes aos quais tendiam a apresentar, geralmente, ao longo das suas vidas. Não desconsideramos, contudo, que determinados eventos exteriores, tais como, o desemprego ou a crise, poderão afetar significativamente, e de forma continuada, o BES das pessoas, tal como é defendido por Dinner.

Por fim, apesar dos pais (masculinos) participarem, atualmente, mais nos cuidados prestados aos filhos, do que há cerca de trinta anos atrás, ocorre que continuam a ser as mães as principais figuras cuidadoras, mesmo que trabalhem fora de casa. Por isso, optámos por avaliar apenas as mães. Contudo a divisão de tarefas nem sempre é razão para os descontentamentos. Pareceu que a satisfação das mães foi mais afetada pelas avaliações que o parceiro conjugal fazia a seu respeito, no que concerne à sua capacidade de prestar cuidados aos seus filhos. A presença da rede social de apoio é outro aspeto importante na modelação do BES e da Satisfação Parental das mães, sobretudo em mulheres solteiras e nas jovens mães adolescentes.

## **1.2. Objetivos e Hipóteses**

A presente investigação teve um objetivo de carácter geral (OG) e quatro de dimensão secundária (O1, O2, O3). Diante da escassez de trabalhos encontrados na literatura, relativos ao tema aqui abordado, definimos que os objetivos foram, sobretudo, de cariz exploratório, abrindo-se a possibilidade de formularem-se, posteriormente, objetivos de cariz terciário, tais como, verificar outras possíveis relações entre o Desenvolvimento Infantil e Variáveis Independentes de cariz complementar.

Não obstante, o carácter pioneiro da presente investigação torna-se possível, partindo de um raciocínio hipotético-dedutivo (Pinto, 1990), formular hipóteses com base na literatura anteriormente apresentada. Para o efeito, configuramos uma hipótese geral e três de carácter específico.

### **1.2.1. Objetivos.**

O Objetivo Geral e os Objetivos Secundários são os seguintes:

1. *Objetivo Geral* (OG): Verificar se existem relações significativas entre as dimensões do BES das mães (Cognitiva, Afetivo e Satisfação Parental) e o Desenvolvimento dos filhos na primeira infância, nos seus diversos domínios (Socio-afetivo, Linguagem, Cognitivo e Psicomotor) e definir o seu grau de predição;
2. *Objetivo Específico 1* (O1): Esclarecer se existem, e quais, os domínios do BES das mães que, eventualmente, estejam mais relacionados com o Desenvolvimento Infantil;
3. *Objetivo Específico 2* (O2): Verificar se existem domínios específicos do Desenvolvimento infantil que se associem mais ao BES das mães ou se, pelo contrário, poderão ser aleatoriamente influenciáveis;
4. *Objetivo Específico 3* (O3): Verificar se existem faixas etárias em que as crianças sejam mais, ou menos, sensíveis à influência do BES das mães.

### **1.2.2. Hipóteses.**

A Hipótese Geral e as Hipóteses Secundárias são as seguintes:

1. *Hipótese Geral*: O Bem-Estar Subjetivo relatado pelas mães está positivamente relacionado com o Desenvolvimento Infantil na primeira infância.
2. *Hipótese A*: Qualquer domínio do Desenvolvimento infantil (Socio-afetivo, Linguagem, Cognitivo e Psicomotor) está positivamente associado ao BES das mães.

3. *Hipótese B*: As diferentes dimensões do BES das mães não têm o mesmo nível de relação com Desenvolvimento dos filhos; pressupondo-se que a Satisfação Parental e a dimensão dos Afetos associam-se de forma mais significativa do que a dimensão Cognitiva (Satisfação com a Vida em geral).
4. *Hipótese C*: A relação entre o BES das mães e o Desenvolvimento dos filhos está presente em qualquer das seis faixas etárias estudadas (12 aos 14 meses, 15 aos 17 meses, 18 aos 23 meses, 24 aos 29 meses, 30 aos 35 meses e 36 meses).

Passemos de seguida a justificar as razões que sustentam tais formulações. A *Hipótese Geral* baseou-se nas investigações que apontaram a responsividade parental como umas das principais condições no desenvolvimento infantil e no facto de sujeitos com níveis elevados de BES tenderem a estabelecer relações interpessoais de boa qualidade. Deduz-se, assim, que o nível de bem-estar poderá influenciar o maior ou menor grau de disponibilidade afetiva da mãe dirigida ao filho, de modo a, proporcionar o ambiente relacional agradável e caloroso necessário para um equilibrado crescimento da criança.

A *Hipótese A* sustentou-se na constatação de que a responsividade das mães afetava positivamente qualquer domínio do desenvolvimento dos filhos ou negativamente quando as respostas eram pobres, inexistente ou de má qualidade, uma vez que, qualquer área do desenvolvimento depende da interação com outros.

A *Hipótese B* justifica-se, por um lado, nas premissas que indicaram como central a componente afetiva da ressonância mútua entre filho e mãe, tomando-se em linha de conta que os bebés dispõem, sobretudo, de áreas pré-corticais responsáveis pelas apreciações emocionais, de cariz globalizante, face às repostas contingenciais de suas mães. Por outro, a componente Afeto Positivo do BES, foi aquela que se mostrou mais associada à qualidade relacional, no que dizia respeito, à expressão dos afetos em contraste com a dimensão Cognitiva. Além do mais, a Satisfação Parental é uma dimensão mais específica, com componentes cognitivos e afetivos relacionados com a parentalidade e que, talvez, por isso mesmo, traduza de forma mais incisiva o sentimento e a disponibilidade que cada uma das mães têm relativamente ao cuidar dos filhos.

A *Hipótese C* é suportada pela influência que a responsividade parental tem nas mais diversas idades das crianças, ainda que com configurações próprias em função do *passo* de desenvolvimento em causa. Não obstante, temos consciência que, à medida que as crianças vão ficando mais velhas, as diferenças inter-sujeitos podem ser atenuadas, por experiências enriquecedoras exteriores à família, tal como é o caso das creches de qualidade.

## 2. Método

Foram definidos os métodos e os instrumentos a aplicar quanto à constituição da amostra, procedimentos da coleta de dados e da sua, posterior, análise. Partindo das definições de Costa Pinto (1990) poderemos afirmar que (a) a amostra foi constituída, de modo não probabilístico, a partir de casos compostos por díades *mãe-filho*, recrutadas de uma creche em Lisboa; (b) relativamente à coleta de dados, tratou-se de uma investigação transversal com recurso ao método descritivo através da aplicação de auto questionários e de provas psicológicas padronizadas; (c) para a análise dos dados, estabeleceram-se análises intersujeitos, através do método correlacional e da análise de regressões lineares.

### 2.1. Amostra

Trata-se de uma amostra de conveniência recolhida por nós numa Creche de Lisboa na freguesia de Benfica no ano letivo 2014/2015, após o parecer favorável da comissão de ética da UAL e do interesse mostrado por parte da Creche em colaborar com esta investigação. A instituição foi uma IPSS inserida num ambiente urbano, típico de classe média, direcionada para a prestação de serviços de cuidado a bebés e crianças pequenas (até aos 36 meses), consideradas “normais”, ou seja, que não careciam de necessidades ou cuidados educativos especiais. A população servida pela instituição pode ser caracterizada como heterogénea nos seus aspetos socioeconómicos e demográficos.

Para realizar a constituição da nossa amostra, contámos com o empenho da Creche e de seus funcionários, em dois grandes contributos: (a) as Educadoras de Infância abordaram, facultaram e recolheram os questionários que foram entregues às mães das crianças; (b) as Psicólogas avaliaram o desenvolvimento das crianças e disponibilizaram os resultados obtidos, após uma prévia negociação e concordância, em recorrer ao mesmo instrumento de avaliação que, por nós, tinha sido recomendado.

Diante de um universo que, à partida, era restrito (frequentavam, à data, cerca de 60 crianças) e sabendo, de ante mão, que nem todos sujeitos participariam no estudo, não definimos nenhum plano sistemático de recrutamento, nem colocámos nenhum valor apriorístico sobre o tamanho ideal da amostra. Trata-se, portanto, de uma amostra que foi constituída de forma não probabilística.

Tínhamos apenas como meta obter o maior número possível de casos, nas diversas faixas etárias contempladas, mesmo sabendo que, nessas condições, o estudo não poderia ser generalizável à restante população. Por isso, ao longo do ano, fomos aceitando novos casos

provenientes daquelas crianças que já frequentavam a Creche mas que, ao longo do ano, acabaram por completar os 12 meses de idade, bem como, aquelas que ingressaram, posteriormente, na instituição.

Os únicos critérios prévios de inclusão na amostra foram os seguintes: (a) as mães compreenderem os itens do questionário; (b) coabitarem com os seus filhos desde o nascimento destes; (c) as crianças terem idades compreendidas entre os 12 e os 36 meses de idade; sem problemas de saúde graves ou handicaps, que levantassem suspeitas de comprometer o desenvolvimento. Foram, assim, constituídas as díades (*mãe-filho*).

### Caracterização da Amostra

A amostra recolhida foi constituída por 110 sujeitos, dos quais 55 foram crianças pequenas e 55 foram as suas respetivas mães, perfazendo 55 casos (díades) no total. Das 55 crianças, 28 foram meninos (50,9%) e 27 foram meninas (49,1%), com idades compreendidas entre os 12 e os 36 meses de idade, apresentando uma idade média de 24,53 meses (DP=7.918). Relativamente às faixas etárias, agrupadas pelos critérios da SGS II (*ver pag. 59*) a mais numerosa foi a dos 30 aos 35 meses ( $n=16$ , 29.1%), seguida da faixa etária dos 24 aos 29 meses ( $n=14$ , 25.5%). Por sua vez, as menos representativas foram a dos 36 meses, contando apenas 3 casos (5.5%), seguida da dos 18 aos 23 meses ( $n=4$ , 7.3%) e a dos 12 aos 14 meses ( $n=6$ , 10.9%).

As crianças tinham mães com idades compreendidas entre os 20 e os 43 anos de idade, sendo a idade média das progenitoras de 34,15 anos, com uma mediana de 36 e a moda de 37 anos (DP=5.458). Se dividirmos as suas idades por faixas etárias, com uma amplitude de 5 anos cada, verificámos que as mais representativas situavam-se nos 30 anos, isto é, entre os 30 e 34 anos ( $n=16$ , 29.2%) e entre os 35 e 39 anos ( $n=24$ , 43,6%), sendo esta última a mais numerosa. As mães mais velhas, com mais de 40 anos, ocuparam uns consideráveis 12,7% da amostra total ( $n=7$ ) e as mais novas (20 aos 24 anos) representaram 10.9% ( $n=6$ ). Por sua vez, a menos representativa foi a dos 25 aos 29 anos ( $n=2$ , 3.6%).

A maior parte das crianças possuía nacionalidade portuguesa ( $n=48$ , 87%). Se considerarmos os 5 casos com dupla nacionalidade, portuguesa/francesa ( $n=3$ , 5.5%) e portuguesa/outro país da europa de leste ( $n=2$ , 3.6%), obtemos um total de 96.4% com nacionalidade portuguesa ( $n=53$ ). Em sentido semelhante, 81.9% das mães ( $n=45$ ), bem como, 83.6% ( $n=46$ ) das figuras parentais (pais ou padrastos), que coabitavam com a criança, foram portugueses ou com dupla nacionalidade portuguesa/francesa ( $n=2$ , 3.6%).

Deste modo, poder-se-á inferir que a cultura dominante partilhada no seio familiar, da maior parte das crianças desta amostra, foi nacional. Além disso, ao tomarmos em consideração os casos de nacionalidades brasileiras e dos PALOP das mães ( $n=6$ , 10.9%) e da figura parental ( $n=5$ , 9.1%), torna-se ainda mais preponderante o número de crianças em que o idioma português é a língua materna.

O nível socioeconómico destas famílias, atendendo à escolaridade e situação profissional dos cuidadores, poder-se-ia situá-lo, maioritariamente, como pertencendo à classe média, onde os seus rendimentos provinham de salários. A maioria das mães tinha formação superior ( $n=39$ , 70.9%) e 27.3% possuíam formação secundária ( $n=15$ ). Apenas uma tinha o ensino básico (1.8%). Por outro, os pais, na sua maioria, tinham um nível de escolaridade secundário ( $n=28$ , 50.9%), 40% formação superior ( $n=22$ ) e 9.1% tinha apenas o ensino básico ( $n=5$ ).

No entanto, a condição profissional das mães nem sempre correspondia ao seu nível de formação. Por exemplo, 32.7% eram empregadas assalariadas com funções de exigência básica ou indiferenciada ( $n=18$ ), tais como, empregadas de comércio, funcionárias de limpeza ou simples administrativas. Em função da sua escolaridade, apenas 29% das mães eram assalariadas numa profissão com exigências superiores ( $n=16$ ), tais como, médica ou engenheira e 10.9% exerciam uma profissão liberal ( $n=5$ ).

Além disso, 20% encontravam-se, atualmente, sem trabalho ( $n=11$ ), das quais 7 estavam desempregadas (12.7%) e 4 eram domésticas (7.3%), sendo que, desde que o filho nasceu, 30% já tinha ficado sem emprego ( $n=17$ ) e, mais de metade, por um período superior a um ano.

Todos os filhos ( $N=55$ , 100%) coabitavam e tinham sempre vivido com as suas mães, tal como, na quase totalidade dos casos ( $n=54$ , 98%) eram filhos provenientes da atual relação conjugal. O que se traduz, no facto, da esmagadora maioria coabitar, pelo menos, com mãe e pai ( $n=52$  94.5%); apenas dois filhos viviam só com as mães (3.6%). Os agregados familiares foram, em 85.5% dos casos ( $n=47$ ), compostos por 3 a 4 pessoas, sendo que 92.7% não tinham sofrido alterações desde o nascimento da criança. Em relação à paridade, a maior parte das crianças foi o primeiro ou segundo filho ( $n=50$ , 90.9%) e apenas 5 foram o 3º ou 4º filho na ordem de nascimento (9.1%).

Em sentido semelhante, a esmagadora maioria das mães destas crianças vivia ou em uniões de facto ( $n=27$ , 49.1%) ou em matrimónio ( $n=26$ , 47.3%) com os pais dos filhos, não existindo casos de viuvez ou divórcio. As alterações ao estado civil, desde que os filhos nasceram, eram residuais ( $n=4$ , 7%) e todas essas alterações significaram agregações e não o

seu contrário: duas mães solteiras que passaram a viver em união de facto e dois casos de união de facto que passaram a ser casamentos.

Relativamente à pessoa da qual a criança passava mais tempo na sua companhia (sem contar com o tempo de creche) em 80% dos casos ( $n=44$ ) tratava-se da própria mãe, podendo destes 44 casos, incluir (ou não) outras pessoas, tais como, irmãos, pais, avós ou outros familiares. Por outro lado, os restantes 20% ( $n=11$ ) ficavam mais tempo na companhia de pais (masculinos) ou de avós. Traduzido em horas, a maior parte das crianças, num dia de semana, passava mais de 4 horas diárias com as suas mães ( $n=50$ , 90.9%), sendo que 23.6% das mães ( $n=13$ ) chegaram mesmo a afirmar que passavam mais de 8 horas com os seus filhos. Em sentido oposto, apenas 2 crianças (3.6%), estavam só 2 horas, por dia, com as suas progenitoras.

Quem tinha tomado conta dos filhos, antes da entrada na creche, foram maioritariamente as mães ( $n=45$ , 81.8%), embora das 45 crianças, 14 (25.4%), também tinham sido pelos pais e/ou avós. Por outro lado, 7.3% dos filhos foi acompanhado só pelos avós ( $n=4$ ), 5.5% só pelos pais ( $n=3$ ) e 5.5% só por amas ( $n=3$ ). As crianças que frequentavam a creche há menos de um ano eram 43.6% da amostra ( $n=24$ ), e 56.3% encontrava-se ali há mais de 12 meses ( $n=31$ ). Um dado curioso é o facto de 70.9% das crianças ( $n=39$ ) terem entrado na creche com menos de 11 meses de idade.

No que concerne à saúde das crianças, a esmagadora maioria das mães não relatou qualquer problema nos filhos durante a gestação ( $n=48$  87,3%) ou no parto ( $n=52$  94,5%). Mesmo os casos em que tal foi relatado, não se traduziu, posteriormente, em doenças graves ou handicaps diagnosticadas pelos médicos, que comprometessem o desenvolvimento infantil. Apenas subsistiu o caso de uma mãe que referiu um problema, quando o seu filho tinha 9 meses de idade. No entanto, após verificação do nível de desenvolvimento desta criança, constatou-se (segundo os critérios da SGS II) que os seus valores encontravam-se dentro do espectável para a sua idade cronológica. Como tal, não houve a necessidade de excluir este caso da amostra.

Cerca de metade das crianças apresentaram, em todos os domínios, um desenvolvimento dentro da *norma* ( $n=27$ , 49%). Na outra metade, existiu um grupo de crianças com níveis de desenvolvimento *acima* ( $n=20$ , 36%) e outro *abaixo* da idade esperada ( $n=8$ , 14,5%) em, pelo menos, algum dos domínios do desenvolvimento.

Referenciamos, ainda, que no grupo de crianças portuguesas e com pais portugueses ( $n=42$ , 76%) a taxa de desenvolvimento abaixo da idade esperada situou-se nos 14.3% ( $n=6$ ), sendo bastante semelhante ao grupo de crianças estrangeiras ou com pais não portugueses

( $n=13$ ) revelando uma taxa de desenvolvimento abaixo da idade esperada de 15.3% ( $n=2$ ), manifestando, inclusive, taxas semelhantes ao total da amostra (14.5%). Entendemos, assim, que o facto de a criança não ser portuguesa e/ou os seus pais serem estrangeiros, na nossa amostra, não foi razão suficiente para as crianças saírem prejudicados no seu desenvolvimento infantil, comportando-se de modo análogo à população portuguesa.

Em suma, apesar de ser uma amostra de conveniência e de ter sido constituída aleatoriamente, cumpriu, no nosso entendimento, determinados aspetos importantes para a credibilização dos resultados: (a) verificou-se uma distribuição equitativa entre meninos e meninas; (b) a grande maioria partilhava, no seio familiar, a língua e a cultura portuguesa e, mesmo, o nível de desenvolvimento do “grupo estrangeiro” teve uma taxa de desenvolvimento abaixo da idade esperada análogo ao “grupo português”; (c) maioritariamente, as crianças pertenciam à classe média, inserida na cultura dominante, em lugar de subculturas ou franjas da sociedade; (d) todas coabitaram e estiveram, desde o nascimento, em contacto frequente e ininterrupto com as suas mães, sendo todas adultas e não jovens mães adolescentes; (e) a grande maioria dos filhos passava diariamente um número de horas considerado como *quantitativamente* suficiente para o convívio maternal se tornar influência na criança; (f) ficaram excluídas doenças graves ou handicaps que comprometessem o desenvolvimento infantil.

Excluídas situações anómalas, extremas e parasitas, pudemos postular que, de certo modo, nos encontrámos diante de uma amostra com características normativas, tal como era nosso propósito nesta investigação. No entanto, a sua principal desvantagem, teve que ver com a fraca representatividade de crianças em determinadas faixas etárias, tais como, o grupo dos 12 aos 14 meses ( $n=6$ , 10.9%), dos 18 aos 23 meses ( $n=4$ , 7.3%) e dos 36 meses ( $n=3$ , 5.5%), condicionando algumas análises estatísticas, bem como, as conclusões que daí pudessem provir.

## **2.2. Variáveis e Medidas**

Na presente secção iremos expor, em primeiro lugar, as variáveis de estudo e de seguida as medidas para as mensurar. As variáveis foram organizadas em Variáveis Principais (do primeiro e segundo eixo) e Variáveis Complementares. Assim designámos: (a) Variáveis Dependentes do Primeiro Eixo, relacionadas com o Desenvolvimento Infantil; (b) Variáveis Independentes do Segundo Eixo, relacionadas com o bem-estar das mães; (c) Variáveis Independentes Complementares e/ou Sociodemográficas, que poderão ser, em alguns casos,

entendidas enquanto Variáveis Concorrentes ou Parasitas, segundo as definições de Pinto (1990). As variáveis são as seguintes:

Variáveis Dependentes do Primeiro Eixo – Desenvolvimento Infantil em quatro domínios:

1. Desenvolvimento Socio-afetivo,
2. Desenvolvimento da Linguagem,
3. Desenvolvimento Cognitivo,
4. Desenvolvimento Psicomotor.

Variáveis Independentes do Segundo Eixo – BES das mães, nas suas dimensões:

1. Dimensão Cognitiva (Satisfação com a Vida, de modo geral);
2. Dimensões Afetivas: (i) Afeto Positivo, (ii) Afeto Negativo;
3. Satisfação Parental: (i) Dimensão Geral; (ii) Prazeres da Parentalidade; (iii) Importância da Parentalidade.

Variáveis Independentes Complementares e/ou Sociodemográficas:

1. Dados da Mãe: Idade (em anos); Nacionalidade; Escolaridade; Situação Profissional (atual e desde o nascimento do filho); Estado Civil (atual e desde o nascimento do filho)
2. Dados do Filho: Idade (em meses); Nacionalidade; Paridade; Proveniência do filho (face à relação conjugal da mãe); Constituição do Agregado Familiar (atual e desde o nascimento do filho); Responsável Legal da Criança (atual e desde o nascimento do filho); Planeamento da Gravidez; Saúde (desde a gestação até à atualidade); Ausências da Mãe (desde o nascimento); Principal Companhia (dias de semana e fim de semana); Horas diárias passadas com a mãe (durante a semana e fim de semana); Frequência do Contacto com o Pai (no caso de não habitar com o mesmo); Outros Cuidadores na vida familiar da criança; Idade aquando da Entrada na Creche (em meses); Tempo de Frequência da Creche (em meses); Antes da Creche, quem tomava conta.
3. Dados do Parceiro Conjugal da Mãe (que coabite com a criança): Existência de Parceiro; Grau de Parentesco; Idade (em anos); Nacionalidade; Escolaridade; Situação Profissional; Grau de envolvimento nos Cuidados à Criança (à luz da percepção da mãe); Grau de Satisfação da mãe face ao envolvimento do parceiro nos cuidados ao filho; Grau de Satisfação do Parceiro face ao desempenho da mãe nos cuidados ao filho (segundo a percepção da própria).

4. Dados da Rede Social de Apoio da mãe: Existência de Rede Social de Apoio, Quem é a Rede; Grau de Satisfação da mãe com a Rede Social de Apoio; Grau de Satisfação da mãe com Apoio do Pai ao Filho (no caso de não coabitar com o mesmo).

### **2.2.1 Medidas do Desenvolvimento Infantil**

Decidir acerca dos instrumentos para avaliar o desenvolvimento de crianças pequenas trata-se de uma tarefa mais complicada do que avaliar crianças no período escolar (Papalia et al., 2001). Pelo nosso lado, pretendíamos encontrar um instrumento que reunisse simultaneamente as seguintes condições: (a) que avaliasse de forma abrangente o desenvolvimento, em diversos domínios; (b) que possui-se boas propriedades psicométricas; (c) que fosse uma prova de qualidade mas de fácil aplicação, sem necessidade de formação específica para os examinadores; (d) que estivesse aferido para a população portuguesa ou, pelo menos, adaptado e traduzido.

À primeira vista as Escalas de Griffiths poderiam ter sido a escolha natural, dadas as suas qualidades intrínsecas. Mas a Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil dos 0 aos 5 anos II (SGS II) apresentou uma vantagem prática: era mais fácil e rápida de aplicar, dispensava formação específica e, ainda assim, mantinha boas qualidades psicométricas. Esta característica tornava-se altamente vantajosa para a exequibilidade da nossa investigação. Além disso, evidenciara níveis elevados de correlação com as Escalas de Griffiths e está adaptada, traduzida e editada para a população portuguesa pela Cegoc.

#### Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil dos 0 aos 5 anos

Editada na Inglaterra em 1996 por Martin Bellman, Sundara Lingan e Anne Aukett (2012<sup>a</sup>, 2012b) com o nome original de Schedule of Growing Skills II (SGS II), tratou-se de uma nova e melhorada versão da sua primeira edição em 1987. Esta segunda edição foi adaptada e editada para Portugal em 2003, por António Menezes Rocha, Magda Machado e Carla Ferreira do departamento de Investigação e Publicações Psicológicas da CEGOC-TEA.

A primeira edição da SGS é descendente de uma prova que fora concebida, de propósito, para realizar um estudo nacional na Inglaterra sobre encefalopatia infantil (NCES) entre 1976 e 1981. Destinava-se a crianças até aos três anos de idade e pretendia avaliar todos os aspetos específicos do desenvolvimento, por forma a realizar rastreios, de modo a verificar se as crianças se desenvolviam dentro dos padrões normativos para a sua idade cronológica. A escala baseou-se nas Sequências de Desenvolvimento de Sheridan, conhecidas por sequências STYCAR (Bellman et al., 2012<sup>a</sup>).

Com a primeira edição da SGS em 1987, a prova precursora (NCES), além de ter sofrido pequenas alterações, passou a avaliar crianças até aos 5 anos de idade, mantendo, na mesma, a sua função de rastreio, em programas de vigilância de saúde infantil. No entanto, segundo os seus autores, o termo rastreio tende a ser mal interpretado, como restrito à aplicação de um único e rápido teste (Bellman et al., 2012<sup>a</sup>).

No entanto, nesta escala o rastreio realizado trata-se de um procedimento bem mais complexo. Para alguns, como por exemplo, os tradutores portugueses, a prova cumpre, em termos efetivos, funções verdadeiramente avaliativas, reunindo os critérios científicos, possuindo elevados coeficientes de validade e fidelidade de um verdadeiro teste, podendo contribuir para uma efetiva vigilância da saúde infantil em Portugal (Bellman et al., 2012<sup>a</sup>).

A SGS II calcula a Idade de Desenvolvimento da criança, em cada um dos domínios específicos avaliados, a partir do valor do item mais avançado que a criança conseguir realizar (Anexo A). Dessa forma, poder-se-á comparar o Índice de Desenvolvimento com a Idade Cronológica e verificar se correspondem ao espectável ou se existem discrepâncias consideradas significativas: a discrepância é considerada significativa quando os valores obtidos pela criança se distanciam dos valores esperados para a sua Idade Cronológica em, pelo menos, dois intervalos de idade (Anexo B).

A prova concebe 14 faixas etárias, a saber: 0 meses; 1 mês; 3 meses; 6 meses; 8 meses; 10 meses; 12 meses; 15 meses; 18 meses; 24 meses; 30 meses; 36 meses; 48 meses e 60 meses. Por sua vez, é composta por 10 Escalas de Competências: Controlo Postural Passivo (0-6 meses); Controlo Postural Ativo (0-12 meses); Locomotoras (9-60 meses); Manipulativas; Visuais; Audição e Linguagem; Fala e Linguagem; Interação Social; Autonomia Pessoal (6-60 meses); Competências Cognitivas, composta por alguns itens provenientes das escalas de Competências Manipulativas de Competências Visuais e de Competências na Interação Social.

Como nesta investigação considerámos apenas as faixas etárias entre os 12 e os 36 meses, dispensámos logo à partida a análise do Controlo Postural Passivo (0-6 meses) e Controlo Postural Ativo (0-12 meses). De seguida faremos a correspondência, entre as Variáveis Dependentes e as escalas utilizadas da SGS II:

1. Para a mensurar o Desenvolvimento Socio-afetivo, considerámos as escalas de Competências na Interação Social e de Autonomia Pessoal.
2. Para avaliar o Desenvolvimento da Linguagem, considerámos as Escalas de Audição e Linguagem e Fala e Linguagem.

3. Para avaliar o Desenvolvimento Cognitivo, considerámos as Escalas de Competências Visuais e de Competências Cognitivas.
4. Para medir o Desenvolvimento Psicomotor, considerámos as Escalas de Competências Locomotoras e Manipulativas.

Relativamente à validade da Escala, segundo os autores da prova, foi possível, teoricamente, estabelecer 97 equivalências com os itens das Escalas de Griffiths. Os mesmos apresentaram resultados muito equivalentes, com uma concordância perfeita entre os valores de uma prova e da outra, na medida em que, os resultados eram estatisticamente significativos ( $p < .001$ ), sendo os pontos no gráfico próximos da linha traçada, num ângulo de  $45^\circ$ .

No que concerne à fidelidade, os coeficientes de correlação foram estatisticamente significativos ( $p < .0001$ ), o que permitiu concluir que diferentes observadores, e os mesmos em períodos diferentes, obtinham resultados equivalentes. A consistência interna do teste calculada a partir do método Alfa de Cronbach, indicou que todas as escalas possuíam elevada consistência interna (Locomotoras  $\alpha = .96$ ; Manipulativas  $\alpha = .96$ ; Visuais  $\alpha = .92$ ; Audição e Linguagem  $\alpha = .93$ ; Fala e Linguagem  $\alpha = .95$ ; Interação social  $\alpha = .95$ ; Cognitivas  $\alpha = .97$ ).

Um outro aspeto a considerar, prende-se com as significativas correlações existentes entre as subescalas da SGS II, especialmente em crianças com menos de 36 meses de idade. Nas faixas etárias entre os 12 e os 24 meses, praticamente todos os coeficientes de correlação eram significativamente positivos. Por sua vez, à medida que se avança na idade, as relações entre as áreas avaliadas tendem a descer progressivamente, sobretudo, no grupo entre os 4 e os 5 anos de idade.

De qualquer modo, mesmo nas idades mais baixas, existiram escalas que, entre si, não apresentaram correlações significativas, designadamente entre: Competências Locomotoras e Competências Visuais; Competências Visuais e Competências na Interação Social; Competências Visuais e Competências na Autonomia Pessoal; e, por fim, entre Competências Visuais e Fala e Linguagem.

### **2.2.2. Medidas do Bem-Estar das Mães**

Na mensuração das principais Variáveis Independentes (segundo eixo), relativas ao BES das mães, procurámos escolher aqueles instrumentos que fossem os mais prestigiados e utilizados no seio da academia e que, ao mesmo tempo, tivessem versões adaptadas para a população portuguesa.

### **2.2.2.1. Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)**

Com o nome original de Satisfaction With Life Scale (SWLS) esta escala foi concebida originalmente por Diener, Emmons, Larsen e Griffin nos EUA em 1985, com o intuito de avaliar a percepção subjetiva que cada pessoa faz acerca do quanto satisfeita está com a sua própria vida, partindo de critérios do próprio. São conhecidas duas versões para a população residente em Portugal, a de Neto e colaboradores de 1990 e a de Simões de 1992 (Seco et al, 2005), tendo nós optado pelo último autor.

A escala é simples e rápida de aplicar, sendo composta por 5 itens, correspondendo a 5 afirmações, cabendo a cada pessoa realizar um juízo acerca das mesmas, com base numa escala de Liker. Na versão original os valores da escala iam de 1 a 7 e os valores do Alfa de Cronbach foram de .87, indiciando uma ótima consistência interna (Diener et al.,1985), tal como, manifestava uma estabilidade temporal moderada, sustentado a hipótese de que Satisfação com a Vida tende a permanecer ao longo do tempo (Seco et al, 2005).

Relativamente à validação da escala, diante de uma análise fatorial aos componentes principais, os autores destacaram apenas um único fator, que contribuía para 66% da variância, sugerindo uma grande coerência da prova face ao seu conceito subjacente; tal como, apresentou significativas correlações positivas com outras escalas de Bem-Estar (Diener et al.,1985; Pavot & Diener, 1993) e com algumas medidas de personalidade (Pavot & Diener, 1993). Apesar de estabelecer alguma relação, os resultados da SWLS mostraram-se relativamente independentes com as dimensões Afetivas do BES (Pavot & Diener, 1993).

Após a primeira validação para amostras de população portuguesa em 1990, realizada por Neto et al, Simões realizou em 1992 uma ulterior validação, introduzindo algumas alterações, nomeadamente, no que diz respeito às traduções para português, de modo que os itens se tornassem mais compreensíveis aos olhos de populações menos letradas (Seco et al., 2005).

Além disso, sem prejuízo para as qualidades psicométricas da prova Simões (1992) reduziu a dimensão da escala de Likert para 5 opções de resposta (1=*Discordo muito*; 2=*Discordo um pouco*; 3=*Não concordo nem discordo*; 4=*Concordo um pouco*; 5=*Concordo muito*). De tal modo que, os valores de fidelização revelaram, através do Alfa de Cronbach, valores idênticos aos verificados por Neto et al. ( $\alpha=.77$ ); e em relação à validade fatorial, também ela, apenas indicou um fator que explicava 53.1% da variância.

No que concerne às correlações entre cada um dos 5 itens, tal como, com o valor total da prova, obtiveram-se valores significativos ao nível de  $p < .001$ , sendo, uma vez mais, o quinto item aquele que apresentou uma correlação mais baixa, à semelhança dos valores indicados por Diener et al. (1985) e Neto et al. (1990; cit. Seco et al.,2005). Portanto, podemos inferir

que a SWLS é uma escala com bons índices de fidelidade e validade. No presente estudo, o Alfa de Cronbach foi semelhante ao do estudo original com .82.

#### **2.2.2.2. Escala de Afeto Positivo e Negativo (PANAS)**

Com o nome original de Positive and Negative Affect Schedule (PANAS), esta escala foi originalmente concebida por Watson, Clark e Tellegen, nos EUA em 1988. Atualmente continua a ser uma das escalas de afeto mais utilizadas e mais validadas internacionalmente (Galinha, Pais-Ribeiro, 2005b). Surgiu da necessidade dos investigadores possuírem instrumentos de mensuração breves, fáceis de aplicar e com boas qualidades psicométricas (Watson et al., 1988). Pela nossa parte, adotámos a versão para a população portuguesa de Iolanda Galinha e José Luís Pais-Ribeiro (2005b, 2005c).

O conceito de afeto na PANAS é referente a uma dimensão do BES, trata-se da sua dimensão consciente e verbalizável pelo próprio, i.e., “o afeto que o indivíduo manifesta em cada momento, a preponderância em duração e intensidade das emoções positivas sobre as emoções negativas” (Galinha, Pais-Ribeiro, 2005<sup>a</sup>, p.211). Se, no início, a escala foi pensada para medir o *afeto estado*, posteriormente, contemplou o *humor* e o *afeto traço*, tal como nos interessa na presente investigação. No nosso caso, não se trata do afeto situacional mas, sim, aquele ao qual a criança tem vindo a presenciar na sua mãe ao longo da sua vida.

Watson e Tellegen (1985) conceberam um modelo bidimensional do afeto: Afeto Positivo (a medida em que a pessoa manifesta entusiasmo com a vida) e Afeto Negativo (a medida em que a pessoa refere sentir-se indisposta ou perturbada). Embora parecendo inversamente correlacionadas, revelaram-se independentes entre si. No entanto, as duas dimensões não deixaram de ser afetivamente unipolares: só num nível elevado do afeto, poderia significar um estado de excitação emocional; um abaixamento traduziria uma certa ausência de intensidade afetiva.

Muitos confirmam e outros divergiram relativamente à independência dos dois fatores afetivos (Galinha e Pais-Ribeiro 2005). Mas, para Larsen e Diener (1992) o modelo bidimensional de Watson e Tellegen, encontrava-se entre os mais consensuais. Será esta perspetiva que estará em 1988 na base da edificação da PANAS.

Por isso, os seus autores desenvolveram duas escalas: Escala do Afeto Positivo e a Escala do Afeto Negativo, com 10 itens cada, perfazendo 20 no total. Cada item é composto por uma palavra que corresponde a uma emoção, por exemplo, “Encantado” ou “Assutado”. O sujeito responderá em função do quanto se sente face à mesma, a partir de uma escala de Likert

(1=*Nada ou ligeiramente*; 2=*Um Pouco*; 3=*Moderadamente*; 4=*Bastante*; 5=*Extremamente*).

Em termos temporais, as respostas serão obtidas em função de critérios relacionados com o interesse do investigador. A PANAS apresenta várias alternativas, por exemplo, tanto poderá ser usada para mensurar o afeto momentâneo, como o que ocorreu no último ano. Pela nossa parte optámos pela seguinte possibilidade: “Indique em que medida geralmente sente cada uma destas emoções, ou seja, como é que se sente em média”. Desejávamos ser o mais abrangente possível, i.e., mensurar o afeto das mães que tende a predominar nelas ao longo dos tempos. Sabíamos que os valores que as crianças apresentassem no seu desenvolvimento não seriam, certamente, fruto apenas do momento, mas seriam produto de uma história mais antiga.

A partir de uma análise fatorial à PANAS, alguns autores, não deixaram de se dar conta de alguma falta de especificidade no Afeto Negativo (Crocker, 1997). Quando a análise era realizada a três fatores, o Afeto Positivo comportava-se de modo inalterado, enquanto o Afeto Negativo dividia-se em dois novos fatores: *preocupado* (upset) e *medo* (afraid) (Killgore, 2000).

Diante da polémica, Diener e Emmons (1995) referiram que o Afeto Positivo e Negativo divergiam em função do período de tempo a que se referirem os autorrelatos. Isto é, era pouco provável que o Afeto Positivo e Negativo ocorressem no mesmo momento na mesma pessoa, mas, à medida que a amplitude de tempo se tornava maior, aumentava a independência dos dois fatores.

Relativamente à versão portuguesa aqui apresentada, não se esgotou na mera tradução dos itens do inglês para o português. Os autores preocuparam-se em ter em conta as diferenças linguísticas, culturais e contextuais. Utilizaram um processo metodológico similar ao original. Isto é, partiram de um número superior de itens (os 60 utilizados originalmente após tradução) até chegarem aos 20 itens – 10 descritores das emoções positivas e 10 das emoções negativas – por via de sucessivas exclusões.

O critério foi a consistência interna, procurando-se itens puros, i.e., que tivessem um peso significativo num dos fatores e que, por outro, tivessem um valor próximo de zero no outro. Procederam a uma análise fatorial de componentes principais, para dois fatores, separando claramente emoções positivas e negativas, tal como, nos estudos originais.

Os dez itens obtidos na edição portuguesa na Escala do Afeto Positivo são os seguintes: (a) entusiasmado, (b) encantado, (c) inspirado, (d) excitado, (e) determinado, (f) agradavelmente surpreendido, (g) caloroso, (h) ativo, (i) interessado, (j) orgulhoso. Os dez

itens obtidos na Escala do Afeto Negativo são os seguintes: (a) perturbado, (b) atormentado, (c) amedrontado, (d) assustado, (e) irritado, (f) nervoso, (g) trémulo, (h) culpado, (i) repulsa, (j) remorsos.

Ao nível da consistência interna, a PANAS original e a versão portuguesa, evidenciaram valores muito semelhantes entre si no Alfa de Cronbach quer na Escala de Afeto Positivo (original  $\alpha = .88$ ; portuguesa  $\alpha = .86$ ), quer na Escala de Afeto Negativo (original  $\alpha = .87$ ; portuguesa  $\alpha = .89$ ). Relativamente à correlação entre escalas, observou-se uma independência nos dois fatores (original  $r = -.17$ ; portuguesa  $r = -.10$ ).

Em suma, a versão portuguesa manifesta propriedades psicométricas semelhantes às da PANAS original, o que significa que pode ser usada como uma escala breve na avaliação da dimensão afetiva do BES, em relação ao Afeto Positivo e Negativo. No presente estudo, o alfa de Cronbach no Afeto Positivo foi próximo ao da versão portuguesa ( $\alpha = .81$ ) e para o Afeto Negativo foi ligeiramente mais baixo mas com valores perfeitamente aceitáveis ( $\alpha = .77$ ).

#### **2.2.2.3. Escala de Satisfação Parental**

Concebida por Halverson e Duke em 1991, com o nome original de Parental Satisfaction Scale (2001), teve como seu propósito mensurar o nível de satisfação que os pais têm na parentalidade, em quatro dimensões, uma geral e três específicas: (a) Dimensão Geral, (b) Prazeres na Parentalidade, (c) Importância na Parentalidade e (c) Fardos na Parentalidade. Existem pelo menos, duas versões adaptadas para Portugal: a de Sónia Bárcia e Manuela Veríssimo (2008) e a de Sandra Martins (2008).

Optamos pela versão de S. Martins (2008), uma vez que, apresenta, de um modo geral, qualidades psicométricas mais robustas, sobretudo, na Dimensão Geral, e nas dimensões específicas de Prazeres na Parentalidade e Importância na Parentalidade. No entanto, com prejuízo para o fator Fardos na Parentalidade, onde a versão de Bárcia e Veríssimo (2008) se mostrou mais consistente.

Na adaptação de Martins (2008), foram respeitadas as fases de tradução, retroversão e retradução, recorrendo-se a dois tradutores um português com domínio da língua inglesa e outro inglês com domínio na língua lusa, com uma elevada congruência nos termos traduzidos utilizados nos itens da prova. Recolheu-se uma amostra de pais e mães em diversos infantários, escolas do ensino básico, secundário e superior, da grande Lisboa (Martins, 2008).

A escala é composta por 30 itens, 29 deles correspondem a afirmações, que a pessoa terá de responder mediante uma escala de Likert de 1 a 7 (1= *Discordo muito*; 2=*Discordo*

*frequentemente*; 3=*Discordo ocasionalmente*; 4=*Não concordo nem discordo*; 5=*Concordo ocasionalmente*; 6=*Concordo frequentemente*; 7=*Concordo sempre*). No fim, existe um último item, em que é colocada uma pergunta relativamente ao grau de satisfação parental, sendo utilizada, também, uma escala Likert, de 1 (*extremamente insatisfeito*) a 7 (*extremamente satisfeito não podia ser melhor*). Os itens distribuem-se pelas três dimensões específicas, da seguinte forma:

1. Prazeres da Parentalidade (itens: 2, 3, 4, 5, 9, 16, 18, 20, 27 e 30). Avalia questões relacionadas com o facto de ser pai e do prazer que isso representa para o próprio, com itens, tais como: “Divirto-me, frequentemente, com os meus filhos em casa”.
2. Importância da Parentalidade (itens: 6, 11, 12, 14, 15, 22, 23 e 26). Avalia a importância da paternidade na vida dos pais, com itens do tipo: “Para mim ser mãe/pai é um dos maiores objetivos da vida”.
3. Fardos da Parentalidade (itens: 10, 24). Avalia o impacto que o nascimento dos filhos teve nas vidas dos pais, com itens, tais como: “O(s) meu(s) filho(s) limita(m) a minha liberdade”.

A Dimensão Geral obtém-se a partir da soma dos 30 itens, incluindo 10 que não pertencem a nenhum dos três domínios específicos. Este fator revelou um significativo alpha de Cronbach=.89.

A definição dos itens que compõem os vários domínios foi realizada a partir dos 30 itens originais, após várias análises fatoriais em componentes principais, com imposição de três fatores. Alguns itens não apresentavam uma saturação suficiente em nenhum dos fatores, tendo a autora decidido realizar uma nova análise fatorial, mas, apenas com 20 itens (2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 22, 23, 24, 26, 27 e 30) sem impor um número de fatores predefinidos. Nestas condições, verificou, igualmente, a presença de três fatores, com valor próximo superior a 1, responsáveis pela explicação de 55.26% da variância total dos dados.

No que concerne à fidelidade da prova, os valores do Alpha de Cronbach foram os seguintes: na Dimensão Geral (30 itens) foi igual a .89; analisando juntamente as três dimensões específicas (20 itens) o valor foi igual a .87. De forma particular em cada uma das dimensões o valor do Alfa de Cronbach nos Prazeres da Parentalidade foi de .90, na Importância da Parentalidade foi de .82 e nos Fardos da Parentalidade foi de .40.

Como tal depreende-se que, de um modo geral, a prova apresentou uma boa consistência interna, com valores similares ou até mesmo superiores aos do estudo original. No entanto, esta versão revelou uma fraca consistência interna em Fardos da Parentalidade ( $\alpha=.405$ ), bem

abaixo do  $\alpha=0.80$  verificado nos valores originais, o que é espectável dado o número reduzido de itens ( $n=2$ ).

Para o presente estudo, o Alfa de Cronbach na dimensão Geral foi de .83, na sua dimensão de Prazeres foi de .83, na dimensão de Importância .87, e nos Fardos da Parentalidade foi de .32, mantendo os valores psicométricos próximos à versão de validação portuguesa de Sandra Martins. Uma vez que os nossos valores do Alfa de Cronbach foram muito fracos na dimensão Fardos da Parentalidade optámos por não proceder a qualquer análise relativamente a esta subescala.

### **2.2.3. Medida das Variáveis Complementares e/ou Sociodemográficas**

Para o efeito construímos um questionário, a preceito, a ser preenchido pelas mães, organizado em quatro secções distintas, à semelhança dos subagrupamentos das Variáveis Independentes Complementares: (a) Dados da Mãe; (b) Dados da Criança, (c); Dados do Parceiro Conjugal (que viva com o filho); (d) Dados da Rede Social de Apoio da mãe. Nas três primeiras secções contemplou-se as típicas questões sociodemográficas (e.g. idade, nacionalidade, habilitações literárias, profissão, estado civil).

No entanto, especificamente na secção Dados da Mãe pareceu-nos importante vigiar as questões da temporalidade, relativas à Situação Profissional e ao Estado Civil. Isto é, perceber não apenas o momento atual, mas verificar se tinham existido alterações e quais, desde o nascimento do filho. Este cuidado foi tido em consideração, ao longo do inquérito, em outras secções.

Na secção relativa aos Dados da Criança, procedeu-se ao controlo de determinadas Variáveis Independentes Complementares importantes. Entre elas, a paridade (se aquela criança era para a mãe o seu primeiro, segundo, terceiro filho, etc.). A literatura indica que o BES das mães é afetado por este aspeto. Na aferição do agregado familiar, foi importante assegurar, não apenas, a atual constituição, mas se tinham existido alterações e quais desde o nascimento da criança. Além disso, não poderíamos deixar de confirmar se as mães tinham sido sempre as responsáveis legais dos seus filhos.

Outro aspeto importante tinha que ver com os dados relativos à saúde da criança, desde a gestação, passando pelo parto até à atualidade. Pretendia-se excluir, os casos em que subsistissem suspeitas de que problemas de saúde da criança ou handicaps, diagnosticados pelos médicos, fossem, de algum modo, comprometedores de Desenvolvimento Infantil.

Tornava-se imperioso, averiguar se de facto, a mãe era a pessoa com a qual a criança passava a maior parte do seu tempo. No fundo, precisávamos, de alguma forma, assegurar que

as mães, ali inquiridas, eram as cuidadoras privilegiadas nas díades constituídas. Para isso, questionou-se acerca das pessoas que habitualmente e com maior frequência eram do convívio da criança, quer ao longo da semana, quer no fim-de-semana; as horas que a mãe passava diariamente com o seu filho; quem tomou conta da criança antes da entrada na creche; e se as mães tinham estado sempre presentes nas vidas de seus filhos ou se, pelo contrário, o filho tinha ficado privado da sua presença por um período longo, por motivos relacionados com longas hospitalizações, migrações, penas de prisão, etc.

Por fim, havia que vigiar a variável Creche, que em rigor era uma constante no nosso estudo, uma vez que, foi a mesma para todas as crianças. Pretendia-se aferir com que idade a criança tinha entrada na creche para, posterior, cálculo do tempo de permanência naquela instituição. Sabe-se que este tipo de instituições, quando são de qualidade, tendem a esbater diferenças entre as crianças ao nível do seu desenvolvimento.

Os Dados do Parceiro Conjugal, no que concerne aos aspetos sociodemográficos, foram semelhantes aos das mães. No entanto, questionou-se acerca do Grau de Parentesco face ao filho (pai, padrasto ou madrasta). A literatura dá conta de uma menor Satisfação Parental dos padrastos em relação aos progenitores biológicos. As mães foram também questionadas acerca do Grau de Envolvimento do Parceiro na prestação de cuidados ao Filho. Estipulámos cinco níveis qualitativos:

1. Ele decide tudo sozinho, de um modo tal, que você mal consegue intervir.
2. Ele é o principal a cuidar da criança, deixando que você se envolva, mas reservando-lhe apenas um papel secundário.
3. Os cuidados e as responsabilidades são, igualmente, partilhados por ambos.
4. Participa, no entanto, de um modo mais secundário, deixando para si aquelas que são as principais responsabilidades no cuidar do seu filho.
5. Não participa, de todo, nos cuidados nem nas responsabilidades.

Com base numa escala de Likert, de 1 (*Nada Satisfeita*) a 7 (*Muito Satisfeita*), questionou-se quanto era o grau de satisfação das mães, relativo à participação do parceiro nos cuidados do filho, bem como, como elas achavam que eles as avaliavam enquanto mães. A literatura aponta que o grau de Satisfação Parental e a segurança das mães depende, em grande medida, de quanto se sentem valorizadas ou desvalorizadas pelos seus parceiros no seu papel maternal.

Na última secção, da Rede Social de Apoio, questionou-se acerca da existência da mesma (sim ou não), seja por parte de familiares, amigos, vizinhos ou instituições e, uma vez mais, o quanto as mães se sentiam satisfeitas com o apoio recebido na ajuda aos cuidados do seu filho, através de uma escala de Likert de 1 (*Nada Satisfeita*) a 7 (*Muito Satisfeita*). Além

disso, dada a real possibilidade de alguns pais não coabitarem com os seus filhos, assegurámos uma rubrica para aferir o quanto as mães se encontravam satisfeitas com o auxílio à educação e cuidar do seu filho, por parte do pai da criança. Sabe-se que aquelas mães que se sentem mais sós nas suas funções tendem a ressentir-se mais nos cuidados aos filhos.

## **2.3. Procedimentos**

### **2.3.1. Procedimentos da Coleta de Dados.**

Todas as mães, de filhos com idades compreendidas entre os 12 e os 36 meses, foram contactadas pelas respetivas Educadoras de Infância. Foi-lhes entregue em mãos, num único momento, um só documento escrito, em formato de papel, num envelope fechado, composto por (i) Consentimento Informado (Anexo C), (ii) Questionário das Variáveis Complementares e/ou Sociodemográficas (Anexo D); (iii) Três Instrumentos do BES: Escala de Satisfação Parental (Anexo E), SWLS (Anexo F) e PANAS (Anexo G). O documento era, posteriormente, preenchido e devolvido às educadoras. Precisar-se-iam de 15 minutos para responder.

Às mães foi-lhes recomendado, presencialmente pelas educadoras, que preenchessem o questionário quando estivessem a sós, de modo a não serem pressionadas por ninguém. De qualquer forma, não foi possível realizar, da nossa parte, nenhum controlo de modo a verificar o cumprimento desta condição.

No consentimento informado, além da espectável explicação do estudo, do direito em abandonarem a prova a qualquer momento e da garantia do sigilo dos dados, era pedida uma igual autorização para que os resultados relativos à avaliação do desenvolvimento dos filhos, a realizar pela Creche, pudessem ser usados na presente investigação.

A avaliação das crianças foi realizada, igualmente, num único momento, por três Psicólogas que colaboraram com a Creche. As avaliações decorreram na instituição, no seu contexto natural, i.e., cada criança foi observada e avaliada em plena sala a que pertencia, com a respetiva colaboração das Educadoras de Infância, tal como, é contemplado nos procedimentos da prova. É ainda de salientar que as Psicólogas avaliaram as crianças de modo aleatório, como forma de evitar enviesamento interjuizes.

### **2.3.2. Procedimentos da Análise de Dados**

No sentido de cumprir com os Objetivos e verificar a validade das Hipóteses desenhou-se uma análise correlacional, de modo a quantificar a direção e o grau de relação entre os valores do BES das mães, em cada escala, SWLS, PANAS (Afeto Positivo e Afeto Negativo), Satisfação Parental (Dimensão Geral, Prazeres, Importância e Fardos da Parentalidade) e o nível de Desenvolvimento Infantil dos filhos, em cada competência mensurada pela SGS II: Locomotoras, Manipulativas, Visuais, Audição e Linguagem, Fala e Linguagem, Interação Social, Autonomia Pessoal e Cognitivas.

As análises foram realizadas após divisão da amostra pelas faixas etárias definidas na SGS (12 aos 14 meses,  $n=6$ ; 15 aos 17 meses,  $n=12$ , 18 aos 23 meses,  $n=4$ ; 24 aos 29 meses,  $n=14$ , 30 aos 35 meses,  $n=16$ ; 36 meses,  $n=3$ ) e não pelo total da amostra ( $N=55$ ).

Foram também definidas análises de regressão linear simples, entre as Variáveis Dependentes (primeiro eixo) e Independentes (segundo eixo), de modo a calcular o coeficiente de determinismo de cada domínio do BES das mães, sobre a variância do Desenvolvimento Infantil nas suas diversas áreas. Uma vez mais, apenas por faixas etárias.

O método correlacional foi, também, definido para explorar objetivos de cariz terciário, com vista a quantificar a direção e o grau de relação entre as competências do Desenvolvimento Infantil e determinadas Variáveis Independentes Complementares, tais como: Horas diárias passadas com a Mãe (durante a semana e fim de semana); Tempo de Frequência da Creche (em meses), Grau de Satisfação da mãe face ao envolvimento do parceiro nos cuidados ao filho, Grau de Satisfação do Parceiro face ao desempenho da mãe nos cuidados ao filho (segundo a perceção da própria); Grau de Satisfação da mãe com a Rede Social de Apoio.

## **3. Resultados**

Os resultados foram obtidos a partir de análises realizadas com o *software* IBM SPSS Statistics for Windows (2013) Version 22.0.

Após ter sido verificado a possível existência de lapsos na introdução dos dados, foram analisados e tratados os valores omissos. Para isso considerou-se a percentagem e a aleatoriedade desse valores em falta, através do MCAR little test disponível no SPSS. Nos

casos em que se verificou a aleatoriedade usou-se a técnica Expectation Maximization, para valores omissos inferiores a 5%, nos restantes casos foram substituídos pelo método de Média de Série.

### **3.1. Resultados das Correlações**

As análises de correlação apresentadas foram realizadas após a verificação da garantia dos seguintes pressupostos: independência dos dados, nível de medida, linearidade em cada correlação (Anexo H). No entanto, a dificuldade em garantir o requisito da distribuição normal multivariada (em amostras de pequenas dimensões sobre escalas de Likert) exigida para as correlações, conduziu à necessidade da utilização do equivalente não paramétrico, a correlação de Spearman.

Os resultados serão apresentados por faixa etária. Apesar de um dos grupos reportados (12 aos 14 meses) ter uma dimensão reduzida ( $n = 6$ ) mantivemos, na mesma, a sua apresentação, tendo consciência que, nesse caso, estamos limitados do ponto de vista da análise estatística e da sua validade. Por outro lado, excluímos, à partida, as análises relativas à competência de Autonomia Pessoal, uma vez que, foram verificadas falhas (ausências) na recolha de dados nesta competência em particular, por parte das examinadoras que avaliaram as crianças. De igual forma, foram excluídas as análises referentes à dimensão Fardos da Parentalidade, uma vez que, apresentou um valor baixo no Alfa de Cronbach, tanto na versão portuguesa ( $\alpha = .40$ ) como no presente estudo ( $\alpha = .32$ ).

#### **3.1.1. Correlações Principais**

Percebeu-se que, de modo geral, diversos domínios de BES das mães encontravam-se significativamente relacionados com o Desenvolvimento Infantil dos filhos, particularmente, ao nível das Competências Cognitivas, de Interação Social, da Fala e Linguagem, bem como, das Competências Manipulativas (Anexo I). Ou seja, em todas as áreas do desenvolvimento contempladas nesta pesquisa.

Na faixa etária dos 12 aos 14 meses, a Satisfação Parental foi forte, positiva e significativamente correlacionada com as Competências Cognitivas das crianças. A Satisfação Parental na sua Dimensão Geral, apresentou uma correlação de  $r_s = .93$ ,  $p < .01$ , nos Prazeres da Parentalidade revelou uma correlação de  $r_s = .86$ ,  $p < .05$  e a Importância da Parentalidade apresentou uma correlação de  $r_s = .94$ ,  $p < .01$ . Assim, as mães Satisfeitos com a sua Parentalidade associavam-se a crianças (dos 12 aos 14 meses) mais desenvolvidas nas Competências Cognitivas.

Ainda nesta faixa etária, verificou-se que a dimensão Afeto Positivo do BES foi fortemente correlacionado quer com as Competências Manipulativas ( $r_s = .83, p < .05$ ) quer com as Competências da Fala e da Linguagem ( $r_s = .97, p < .01$ ). Já o Afeto Negativo foi forte, negativa e significativamente correlacionado com as Competências de Interação Social ( $r_s = -.84, p < .05$ ), sugerindo que quanto mais emoções negativas as mães sentiam menos as crianças desenvolviam-se ao nível das Competências de Interação Social.

Relativamente à faixa etária dos 30 aos 35 meses, a Competência de Interação Social foi forte, positiva e significativamente correlacionada com a Satisfação Parental ao nível Geral ( $r_s = .51, p < .05$ ), ao nível dos Prazeres da Parentalidade ( $r_s = .55, p < .05$ ), e ao nível da Importância da Parentalidade ( $r_s = .60, p < .05$ ), bem como, com o Afeto Positivo das mães ( $r_s = .72, p < .01$ ). Isto é, mães mais Satisfeitas com a sua Parentalidade e com maior bem-estar ao nível do Afeto Positivo estão associadas a filhos com maiores Competências de Interação Social.

Ainda nesta faixa etária, observou-se uma correlação forte, positiva e significativa entre as Competências de Fala e Linguagem e a Importância da Parentalidade ( $r_s = .55, p < .05$ ), bem como, uma correlação forte, negativa e significativa entre Satisfação com a Vida e as Competências Manipulativas ( $r_s = -.55, p < .05$ ).

Em suma, nas crianças dos 12 aos 14 meses, a Satisfação Parental das mães relacionou-se positivamente com suas Competências Cognitivas; o Afeto Positivo com o desenvolvimento da Fala e da Linguagem e com as Competências Manipulativas. Em sentido semelhante, o Afeto Negativo relacionou-se, negativamente, com as capacidades de Interação Social dos filhos. Já nas crianças dos 30 aos 35 meses, destaca-se que a Satisfação Parental das mães, foi relacionada quer com as Competências de Interação Social quer com a Fala e Linguagem dos filhos. Os Afetos Positivos das mães foram, para estas idades, significativamente associados à Capacidade de Interação Social dos filhos.

### **3.1.2. Correlações Terciárias**

Percebeu-se que algumas das Variáveis Independentes Complementares analisadas, tais como, Tempo de Frequência de Creche, as Horas diárias passadas com a mãe (durante a semana), Satisfação do Parceiro face ao desempenho da mãe nos cuidados ao filho (segundo a percepção da própria) e Satisfação das mães face ao envolvimento do parceiro nos cuidados ao filho encontraram-se significativamente relacionadas com todos os domínios do Desenvolvimento Infantil, particularmente, ao nível das Competências Locomotoras, Manipulativas, Visuais, Fala e Linguagem Interação Social e Cognitivas (Anexo J).

O Tempo de Frequência da Creche foi forte, negativa e significativamente correlacionada com as competências de Interação Social dos filhos para as idades entre os 15 e 17 meses ( $r_s = -.74$ ,  $p < .01$ ). No entanto, a mesma variável foi forte, positiva e significativamente correlacionada com as competências Locomotoras ( $r_s = .61$ ,  $p < .05$ ) e Manipulativas ( $r_s = .50$ ,  $p < .05$ ) para as idades entre os 24 e 29 meses e os 30 e 35 meses, respectivamente. Isto é, a relação do Tempo de permanência na creche com o Desenvolvimento Infantil foi diferente mediante as idades das crianças.

As Horas diárias passadas com a mãe (durante a semana) foram fortes, positivas e significativamente correlacionadas com as Competências Visuais dos filhos ( $r_s = .74$ ,  $p < .01$ ) com idades entre os 24 e os 29 meses de idade. Parece que, os filhos que passaram mais tempo com as suas mães, ao longo dos dias da semana, desenvolveram melhores competências visuais.

O Grau de Satisfação do Parceiro face ao desempenho da mãe nos cuidados ao filho (segundo a percepção da própria) foi forte, positiva e significativamente correlacionado com as competências Locomotoras dos filhos, quando se trata de crianças entre os 15 e os 17 meses de idade ( $r_s = .64$ ,  $p < .05$ ). Ou seja, as crianças que têm mães que se sentem mais apreciadas pelos seus pais, tendem a desenvolver níveis mais desenvolvidos de competências Locomotoras.

A Satisfação das mães face ao envolvimento do parceiro nos cuidados ao filho foi forte, positiva e significativamente correlacionada com as competências Visuais das crianças, para as idades compreendidas entre os 15 e os 17 meses ( $r_s = .62$ ,  $p < .05$ ). Por outro lado, a mesma variável foi forte, negativa e significativamente associada ao desenvolvimento da Fala e Linguagem ( $r_s = .54$ ,  $p < .05$ ) e das competências Cognitivas dos filhos ( $r_s = .56$ ,  $p < .05$ ), quando se trata de crianças entre os 24 e os 29 meses de idade. Logo a Satisfação das mães quanto ao grau de envolvimento do pai nos cuidados ao filho não se mostrou consistente na relação que estabelece com o Desenvolvimento Infantil.

### **3.2. Resultados das Regressões**

Para verificar se os diversos domínios do BES das mães são preditores significativos do Desenvolvimento Infantil nas suas diversas áreas, foram analisados vários modelos de análise de regressão, considerando, as dimensões do BES enquanto variáveis independentes, por um lado, e as áreas do Desenvolvimento Infantil como variáveis dependentes, por outro. Por sua vez, recorreu-se ao método *Enter* para realizar as análises de todos os modelos de regressão

linear simples, de forma a mensurar o contributo específico de cada dimensão do Bem-estar Subjetivo.

Para esse efeito, seguindo as diretivas de Maroco (2014), analisaram-se os pressupostos para todos os modelos de análise de regressão, verificados através de testes apropriados para o efeito, reportados em texto, à exceção da verificação da homocedasticidade que foi efetuada a partir dos gráficos da Dispersão de Resíduos de cada modelo (Anexo K). Apresentamos, de seguida, os resultados obtidos em cada uma das regressões consideradas estatisticamente significativas (Anexo L), bem como, os valores das análises dos pressupostos.

Assim, foi possível, cumprindo todos os pressupostos, definir o grau preditor da Importância Parental das mães face ao desenvolvimento da Competência da Fala e Linguagem e da Competência de Interação Social dos filhos, quando se trata de idades compreendidas entre os 30 e os 35 meses. Para a mesma faixa etária, definiu-se o grau preditor do Afeto Positivo das mães sobre a Competência de Interação Social dos filhos, embora com reservas. Também com constrangimentos, foi definido o grau preditor da Satisfação com a Vida relativo às Competências Manipulativas.

Com o objetivo de realizar a análise de predição das Competências de Interação Social dos filhos em função do Afeto Positivo das mães, definiu-se um modelo de regressão linear simples. Préviamente asseguraram-se os seguintes pressupostos: a normalidade da distribuição dos resíduos pelo teste Kolmogorov-Smirnov (KS) com os resíduos não-padronizados ( $p = .566$ ); a homocedasticidade graficamente através do gráfico de dispersão de resíduos sendo que o mesmo sugere aleatoriedade; bem como, foram removidos 2 casos que apresentavam valores extremos multivariados, mediante os resíduos estudentizados, em valor absoluto, superiores a 3. Se, por um lado, estes 3 testes obtiveram resultados dentro dos parâmetros adequados, por outro, não ficou garantida a relação linear entre as variáveis pelo teste Falta de Ajuste, nem a independência de resíduos pelo teste Durbin-Watson ( $d = 0.522$ ).

Por esta razão (neste modelo) devido a não ficarem garantidos dois pressupostos dos cinco requeridos fica reservada a leitura e generalização dos resultados. Ainda assim, reportamos que este modelo de regressão linear simples revelou-se significativo e explicou 78% da variabilidade das Competências da Interação Social ( $R^2 = .78$ ,  $F(1,12) = 47,499$ ,  $p < .001$ , 95% CI [9.465, 13.974]) mediante a predição significativa do Afeto Positivo das mães ( $\beta = .893$ ,  $t(12) = 6.892$ ,  $p < .001$ ).

Para análise da Importância da Parentalidade das mães como preditor da Competência de Fala e Linguagem dos filhos foi realizado um modelo de regressão linear simples. Esta análise foi sustentada pela verificação da relação linear entre as variáveis pelo teste Falta de Ajuste (Z

(11) = 1.267,  $p = .475$ ), pela independência dos resíduos pelo teste Durbin-Watson ( $d = 2.098$ ), a normalidade da distribuição dos resíduos pelo teste KS ( $p = .803$ ), a homocedasticidade graficamente através do gráfico de dispersão de resíduos em que a distribuição de dados sugere aleatoriedade e, por fim, não se observaram valores extremos multivariados (mediante análise dos resíduos estudentizados, em valor absoluto, superiores a 3).

Com os valores dos testes dentro de parâmetros adequados, ficaram garantidos todos os pressupostos para o presente modelo. Assim, o modelo de regressão linear simples explicou 24% da variância Competências da Fala e Linguagem ( $R^2 = .24$ ,  $F(1,14) = 5,745$ ,  $p = .031$ , 95% CI [-6.398, 15.143]). Identificou-se, então, como preditor significativo da Fala e Linguagem, a variável Satisfação Parental na sua dimensão Importância da Parentalidade ( $\beta = .539$ ,  $t(14) = 2.397$ ,  $p = .031$ ).

De seguida, efetuou-se um modelo de regressão linear simples para perceber em que medida a Importância da Parentalidade nas mães predizia a Competência de Interação Social nos filhos. Também, neste modelo, todos os pressupostos ficaram garantidos: o teste Falta de Ajuste ( $Z(10) = 3.666$ ,  $p = .156$ ) assegurou a relação linear entre as variáveis; o teste Durbin-Watson ( $d = 1.253$ ) garantiu a independência de resíduos; o teste KS ( $p = .903$ ) confirmou a normalidade da distribuição dos resíduos; o gráfico de dispersão de resíduos garantiu o pressuposto da homocedasticidade cuja distribuição de dados sugere aleatoriedade dos mesmos; e, por fim, removemos 1 um caso que apresentava um valor extremo multivariado, mediante os resíduos estudentizados, em valor absoluto, superiores a 3.

Verificamos, assim, que o modelo tem poder explicativo, predizendo a Importância da Parentalidade ( $\beta = .640$ ,  $t(13) = 3.005$ ,  $p = .010$ ) 36% das competências de Interação Social ( $R^2 = .36$ ,  $F(1,13) = 9.030$ ,  $p = .010$ , 95% CI [10.627, 17.721]).

Quanto às Competências Manipulativas dos filhos poderem ser preditas pela Satisfação com a Vida das mães, elaborou-se um modelo de regressão linear simples que se revelou estatisticamente significativo. Não obstante, o modelo ficou reservado quanto à leitura e generalização dos resultados para além da amostra, uma vez que, a análise não cumpriu um dos pressupostos requeridos, a saber, a independência entre os resíduos, com o teste de Durbin-Watson de  $d = 0.288$ , não se encontrou entre os parâmetros esperados. Já no que concerne à relação linear entre as variáveis, verificada a partir do teste Falta de Ajuste ( $Z(5) = 0.374$ ,  $p = .852$ ), a normalidade da distribuição dos resíduos, pelo teste KS ( $p = .516$ ), a homocedasticidade através do gráfico de dispersão de resíduos em que distribuição sugere aleatoriedade, bem como, a remoção de todos os casos (2) que apresentaram valores extremos

multivariados, mediante os resíduos estudentizados, em valor absoluto, superiores a 3, garantiram valores dentro dos critérios adequados.

Neste sentido, devido a não ficarem garantidos todos os pressupostos requeridos, fica reservada a leitura e generalização dos resultados. De qualquer forma, considerar-se o modelo de regressão como explicativo, explicando a Satisfação com a Vida ( $\beta = -.800$ ,  $t(12) = -4.616$ ,  $p = .001$ ) 61% da variância das Competências Manipulativas ( $R^2 = .61$ ,  $F(12) = 21.307$ ,  $p = .001$ , 95% IC [24.527, 33.083]).

Em suma, a Importância Parental foi a única variável do estudo que se mostrou, de forma segura, preditor de Desenvolvimento Infantil, particularmente nas competências da Fala e Linguagem e da Interação Social das crianças.

#### 4. Discussão

Após termos reconhecido a responsividade parental como elemento imprescindível do desenvolvimento infantil (Bradley, 1989; Dix, 1991; Isabella, 1998; Leal, 1997, 1975/2004, 2003, 2006, 2010; Maccoby, 1992; Watson, 1966, 1967, 1972; Ainsworth, et al., 1978; De Wolff & van Ijzendorp, 1997; Bradley et al., 1989; Bornstein & Tamis-LeMonda, 1994; Dix et al., 2004; Gergely & Watson, 1999; Gergely & Unoka, 2008; Hardy-Brown & Plomin, 1985; Papalia et al., 2001; Ramey & Ramey, 1998) e sabendo que o bem-estar das pessoas se associa positivamente à qualidade das relações estabelecidas entre sujeitos (Diener & Seligman, 2004; Passareli & Silva, 2007; Scorsolini-Comin, et al., 2012), nomeadamente, quando se trata de pais/mães e filhos (Bárcia, 2010; Glidden et al., 2010; Ribas, et al., 2006; Hauser-Cram, et al., 2001) deduzimos que a maior ou menor disponibilidade do adulto para corresponder às demandas e necessidades do filho poderia, eventualmente, refletir acerca do bem-estar das mães. Imaginou-se, por isso, que mães mais felizes e satisfeitas com a sua vida e com a sua maternidade, em particular, estariam mais propensas a encetar relações positivas com os seus filhos, com presumíveis consequências para o desenvolvimento infantil.

Seguindo essa linha de raciocínio, a questão central do presente trabalho foi tentar compreender se o BES das mães se encontrava, de algum modo, relacionado com o espectável desenvolvimento psicológico dos filhos, no período crítico da primeira infância. Com maior rigor, foi tentar compreender se aqueles que eram os relatos das próprias mães, acerca do seu bem-estar – tal como é configurado nos instrumentos de avaliação do BES – estavam

associados ao Desenvolvimento Infantil. E, de seguida, ponderar se os instrumentos de mensuração do Bem-estar Subjetivo poderiam, ou não, ser bons preditores da variância do normativo desenvolvimento infantil.

Pelo já exposto, a nossa amostra, pareceu excluir determinadas variáveis parasitas, que poderiam suscitar legítimas dúvidas acerca da efetiva influência dessas mães, por via relacional, no desenvolvimento dos seus filhos. Ou seja: todas as crianças estiveram, desde o nascimento, em contacto frequente e ininterrupto com as progenitoras; nenhum filho revelou problemas de saúde ou handicaps comprometedores de desenvolvimento normativo; a origem etno-cultural e nacional das crianças ou dos pais foi, nesta amostra, independente do espectável desenvolvimento infantil.

No entanto, a principal desvantagem teve que ver com a fraca representatividade de crianças em determinadas faixas etárias, tais como, o grupo dos 12 aos 14 meses ( $n=6$ , 10.9%), dos 18 aos 23 meses ( $n=4$ , 7.3%) e dos 36 meses ( $n=3$ , 5.5%), que condicionaram as análises estatísticas efetuadas e suas possíveis conclusões.

#### Cumprimento dos Objetivos

Estipulámos quatro objetivos (*pag. 50*), tendo sido possível concretizar o Objetivo Geral (OG) e dois específicos (O1 e O2). Assim, verificámos: a existência de relações significativas entre o BES das mães e o Desenvolvimento dos filhos (OG); averiguámos quais os domínios do BES que mais se relacionaram com o Desenvolvimento Infantil (O1), embora isso tenha sido possível apenas nas idades compreendidas entre os 30 e os 35 meses; vislumbrámos, também, as áreas específicas do Desenvolvimento Infantil que mais se relacionaram com Bem-estar Subjetivo das mães (O2), contudo, de forma segura, apenas na faixa etária acima referida.

Por força de existirem idades pouco representadas na amostra, não foi possível averiguar com segurança quais as faixas etárias que estabeleciam relacionamentos mais fortes e significativos entre o Desenvolvimento Infantil e o BES das mães (O3).

Em relação aos objetivos terciários (exploratórios) foi possível observar algumas correlações adicionais entre o Desenvolvimento na primeira infância e certas Variáveis Independentes Complementares, a saber: Tempo de Frequência de Creche, Horas diárias passadas com a mãe e Grau de Satisfação do Parceiro face ao desempenho da mãe nos cuidados ao filho (segundo a perceção da própria).

### Confirmação das Hipóteses

Das quatro hipóteses formuladas (pag. 50) pareceu confirmar-se a cientificidade da *Hipótese Geral* e da *Hipótese B*. Como tal, o BES relatado pelas mães foi forte positiva e significativamente relacionado com diversas áreas do Desenvolvimento Infantil (*Hipótese Geral*), quando se tratou de crianças entre os 30 e os 35 meses de idade. Pareceu confirmar-se, igualmente, a *Hipótese B* que pressupunha que a Satisfação Parental e os Afetos das mães são as dimensões do BES mais significativamente relacionadas e com maior poder preditivo de Desenvolvimento dos filhos, em contraste com a dimensão Cognitiva (Satisfação com a Vida).

Por outro lado, mesmo após todos os domínios do Desenvolvimento Infantil terem estado, em algum momento, positivamente associados ao BES das mães, colocámos reservas à confirmação da *Hipótese A*: “Qualquer domínio do Desenvolvimento infantil (Socio-afetivo, Linguagem, Cognitivo e Psicomotor) está positivamente associado ao BES das mães”. A razão da reserva prende-se com o facto de alguns desses resultados terem ocorrido no pequeno grupo dos 12 aos 14 meses ( $n=6$ ). Pela mesma razão, não foi possível confirmar ou rejeitar a *Hipótese C*: A relação do BES das mães e o Desenvolvimento dos filhos está presente em qualquer faixa etária dos filhos.

### Relações estabelecidas

Verificaram-se relações fortes, positivas e significativas entre a Satisfação Parental (nos domínios Geral, Prazeres da Parentalidade e Importância da Parentalidade) e o Afeto Positivo das mães, por um lado, e as competências de Interação Social dos filhos, com 30 a 35 meses de idade, por outro. Em particular, a Importância da Parentalidade relacionou-se, também, de forma forte, positiva e significativa com o desenvolvimento da Fala e Linguagem dos filhos.

Além disso, foi possível estabelecer, com segurança, que a Importância da Parentalidade das mães predizia, de forma significativa, 36% da variância das competências de Interação Social e 24% do desenvolvimento da Fala e Linguagem dos filhos, para as mesmas idades.

Suspeitamos que o Afeto Positivo das mães seja, igualmente, um preditor de desenvolvimento das competências de Interação Social dos filhos, logo do seu desenvolvimento Socio-afetivo. Relembramos que, nas nossas análises, a dimensão positiva do Afeto predizia uns extraordinários 78%. Valor muito elevado, que só por si deixaria dúvidas, mas as reservas tiveram que ver, sobretudo, com o facto de esta análise ter sido realizada sem que conseguisse cumprir com todos os pressupostos para a mesma (3 em 5), logo impossibilitando uma generalização à restante população.

Com vista à exploração de objetivos terciários, observamos que a Satisfação do Parceiro face ao desempenho da mãe nos cuidados ao filho (segundo a percepção da própria) relacionou-se positivamente com as competências Locomotoras para as idades entre os 15 e os 17 meses. De algum modo vai ao encontro da literatura que sugere que a satisfação das mães é fortemente afetada pela avaliação que os seus parceiros amorosos fazem delas (Leventhal-Belfer et al., 1992; Higgins, 2004). Nesse sentido, poder-se-ia supor que acabou por influenciar, de modo indireto, o desenvolvimento da criança.

De igual forma, as Horas diárias da criança passadas com a mãe, durante a semana, relacionaram-se de forma muito significativa com o desenvolvimento das capacidades Visuais dos filhos, no período entre os 24 e os 29 meses de idade, sugerindo, uma vez mais, que a presença da mãe na vida do filho é fundamental para o seu equilibrado desenvolvimento.

Ou seja, pareceu que aquelas mães afetivamente mais coloridas e satisfeitas na sua maternidade, com particular incidência para a importância que atribuíam ao facto de serem mães, tinham uma significativa influência no desenvolvimento Socio-afetivo e da Linguagem das crianças. Supõe-se, deste modo, que estas mães estavam a contribuir para o processo de uma mais sólida edificação da personalidade dos seus filhos – havendo mais tempo e investimento afetivo – e que isso podia ser predito pelo seu nível de bem-estar. Contudo, não pensamos que isso seja um produto específico das idades citadas (30 – 35 meses), mas será, provavelmente, o resultado de uma boa interação dialógica, vinda desde o antanho.

Por exemplo, a competência de Interação Social, relacionou-se significativamente de modo negativo com o Tempo de Frequência na Creche, nas crianças com idades entre os 15 e os 17 meses. Mas, por outro lado, o tempo de frequência na creche associou-se de modo positivo a outras competências (psicomotoras) quando se tratavam de meninos mais velhos. Talvez a questão não tenha que ver com a área de desenvolvimento mas sim com a idade.

Ou seja, poder-se-á especular que as crianças com 15 meses, que estivessem há mais tempo na creche, tinham entrado nela quando se viam a resolver questões importantes relativas à vinculação à mãe (Leal, 1997, 2010). Daí que, é possível que a separação à progenitora poderá ter causado alguns constrangimentos imediatos no desenvolvimento Socio-afetivo, em comparação com aqueles que entraram um pouco mais tarde na creche ou que, posteriormente, já tivessem superado eventuais dificuldades iniciais de adaptação.

Em sentido oposto ao das outras dimensões do BES, a dimensão Cognitiva (Satisfação com a Vida) das mães, além de não se ter relacionado positivamente com o Desenvolvimento Infantil, em nenhuma das suas áreas e em nenhuma das faixas etárias estudadas, revelou-se, inclusive, negativamente associado com as competências manipulativas das crianças de 30 a

35 meses de idade. Parece-nos que o domínio Cognitivo do BES, pelo menos no presente estudo e sua respectiva amostra, não se tornou eficiente para predizer acerca do Desenvolvimento Infantil, tal como, já deduzíamos antes da análise dos dados.

É possível que as demandas do SWLS sejam, em si, demasiado genéricas para discriminar relatos que captem o estado de espírito e disponibilidade de uma mãe, acerca do seu comportamento real com o seu filho. Daí que, algumas mães até se poderão perceber cognitivamente como satisfeitas com as suas vidas, mas, depois, os afetos de base e a expressão dos mesmos – importante na interação com os outros, designadamente com os filhos – poderão não ser tão positivos assim. De igual modo, a satisfação destas mulheres em serem mães poderá não corresponder à satisfação relatada com a vida em geral e, aí, verificar-se que o desenvolvimento Socio-afetivo e da Linguagem dos seus filhos não acompanhe o nível daquelas crianças que têm mães mais calorosas e satisfeitas em cuidarem dos seus pequenotes.

Esta constatação acerca da Satisfação com a Vida, parece ir ao encontro dos trabalhos que davam conta do domínio Afeto Positivo relacionar-se (mais do qualquer outro) com a capacidade das pessoas expressarem os seus afetos e de entabularem relações de boa qualidade entre cônjuges (Scorsolini-Comin, et al., 2012) e aqui, provavelmente, também a revelar-se na relação com os filhos. As crianças bem carecem de ouvir as suas mães dizerem que gostam deles ou, às vezes, dizerem que estão tristes. A ausência da expressão afetiva é que será o vazio para elas.

Podemos concluir, então, que o Afeto Positivo e a Satisfação Parental foram os domínios do BES das mães que mais se relacionaram com o Desenvolvimento Infantil nas crianças com 30 a 35 meses de idade, com particular destaque para o subdomínio Importância da Parentalidade. Ao mesmo tempo, deduzimos que as áreas do Desenvolvimento Infantil que se encontraram mais significativamente relacionadas foram a Socio-afetiva e a Linguagem.

Não obstante, continuamos a desconfiar que o BES das mães se relacione de forma bem mais abrangente, isto é, associando-se também a outras competências do desenvolvimento infantil. Os resultados obtidos nas correlações chegaram mesmo a apontar a confirmação da *Hipótese A*. Isto é, todas as áreas do desenvolvimento (socio-afetivas, linguísticas, cognitivas e psicomotores) estabeleceram, em algum momento, relações muito significativas com o BES das mães. Dos 12 aos 14 meses, todas as dimensões da Satisfação Parental relacionaram-se fortemente com o desenvolvimento Cognitivo; o Afeto Positivo das mães com as competências Manipulativas e da Fala e Linguagem dos filhos; e o Afeto Negativo relacionou-se negativamente com as competências de Interação Social das crianças.

Por enquanto, temos que colocar reservas quanto à generalização destes dados, uma vez que, tais correlações abrangentes foram obtidas no pequeno grupo dos 12 aos 14 meses ( $n=6$ ). Evitamos, assim, cometer um erro de Tipo I; algo grave, sobretudo num estudo exploratório, como é a presente investigação (Pinto, 1990). É provável, também, que a maior influência ao nível global do desenvolvimento ocorra quanto mais nova for a criança, lembrando os estudos da SGS II que apontavam para correlações muito fortes entre as várias competências, sobretudo quanto mais nova era a criança (Bellman et al., 2012)

### Limitações e sugestões futuras

A não garantia de uma representatividade minimamente decente nas várias faixas etárias estudadas foi para nós, sem dúvida, a maior limitação deste trabalho. Mas ela não comprometeu apenas o O3, nem apenas impossibilitou a verificação da *Hipótese C*. Acabou por condicionar a abrangência das conclusões obtidas neste trabalho.

No entanto, não há nenhuma razão plausível que nos faça supor que os Afetos Positivos e a Satisfação Parental das mães não estejam, igualmente, associadas ao Desenvolvimento Infantil em todas as idades da primeira infância. Pelo contrário, continuamos a ter razões para postular que quanto mais novas as crianças mais dependerão do bem-estar maternal, sobretudo, quando expresso no calor dos afetos e da satisfação em cuidarem dos seus filhos. Além de que, a confirmação dessa hipótese para as idades entre os 30 e os 35 meses, não significa, no nosso entendimento, que seja um produto específico dessa idade mas, provavelmente, o resultado de todo um investimento vindo de trás.

De igual forma, não há razão nem teórica, nem empírica, para rejeitarmos a hipótese de que o BES das mães atinge, em toda a linha, os vários domínios do desenvolvimento dos filhos na primeira infância. É provável que possam existir diferenças entre elas e em diferentes idades, mas continuamos a pensar que qualquer domínio do desenvolvimento poderá associar-se ao bem-estar das mães, por via da qualidade relacional.

Portanto, serão precisos mais estudos, com amostras significativamente maiores e mais representativas para nos certificarmos, com maior segurança acerca das hipóteses aqui formuladas, bem como, para explorar melhor outras relações entre as variáveis aqui consignadas. Os resultados – ainda que inconclusivos sobretudo nas idades mais precoces – oferecem-nos, ainda assim, pistas válidas e animadoras no sentido de se realizarem futuras investigações.

Além de aumentar a dimensão da amostra, as futuras investigações poderão introduzir outros métodos, variáveis e participantes. Em relação aos métodos, para cumprir com o

objetivo da problemática do impacto do BES nas diferentes idades, seria mais correto proceder a uma investigação longitudinal, ao longo de toda a primeira infância. Além disso, poder-se-ia utilizar o método diferencial, comparando, por exemplo, as médias de desenvolvimento infantil, entre diferentes grupos de mães, em função dos seus níveis de BES.

Pensamos, também, que futuros estudos poderão contemplar uma terceira Variável Principal, que pudesse refletir a qualidade relacional entre a mãe e o filho. Na presente investigação, não foi analisado o que ocorria no processo – tal qual caixa negra – sabíamos acerca do valor do Bem-Estar Subjetivo relatado pelas mães, sabíamos acerca do valor obtido do Desenvolvimento das crianças, mas nada sabíamos acerca do processo que decorreu entre uma coisa e a outra. Além disso, poderia alargar-se este estudo às variáveis mensuradas pelos instrumentos do Bem-estar Psicológico.

No que toca aos participantes, optámos, propositadamente, não inquirir os pais (masculinos) das crianças, de modo a que o estudo não ficasse excessivamente longo. Suportámo-nos na literatura que sugeria que as mães continuam a ser, por norma, as principais responsáveis e cuidadoras dos filhos. Não obstante, seria interessante, em futuros trabalhos, avaliar também o bem-estar dos pais.

Em relação à recolha de dados, os procedimentos poderão melhorar futuramente. Da nossa parte, não houve a possibilidade de realizar um controlo que garantisse que as respostas das mães fossem dadas em segurança subjetiva para as próprias, com vista a anular o efeito de desejabilidade social. Até que ponto foram honestas, quando sabiam que estavam a responder a um estudo realizado na Creche dos seus filhos? Será que quando respondiam não se preocuparam quanto à opinião que poderiam ter delas? Até que ponto responderam sem a intromissão, real ou imaginada, dos parceiros conjugais, por exemplo, quando preenchiam o inquérito em suas casas?

Pensamos que, para a credibilização dos resultados, seria importante organizar um espaço físico e uma forma de coleta de dados em que estes aspetos fossem minorados e que o anonimato fosse *subjetivamente* sentido pelos futuros respondentes. Algo que na nossa realidade objetiva e diante das condições físicas e de funcionamento da Creche em causa, não foi de todo possível encontrar essa solução.

### Concluindo

Portanto, concluímos que esta investigação cumpriu com os seus principais desígnios, quando identificou que o Afeto Positivo e a Satisfação Parental das mães relacionou-se significativamente com o desenvolvimento infantil ao nível Socio-afetivo e da Linguagem,

para as idades compreendidas entre os 30 e os 35 meses. Deste modo, existem boas hipóteses da PANAS e da Escala de Satisfação Parental serem bons instrumentos preditores de desenvolvimento das crianças na primeira infância, quando aplicados às mães.

Postulamos, também, que a presente investigação levantou pistas válidas e sérias no sentido dos investigadores irem mais longe, i.e., pesquisarem futuramente a hipótese do BES das mães (na expressão Afetiva e na Satisfação Parental) relacionar-se também com o desenvolvimento Psicomotor e Cognitivo, bem como, relacionar-se com o desenvolvimento das crianças em idades mais novas do que os 30 meses, aguardando uma possível confirmação.

Seguir este filão poderá, eventualmente, contribuir para a comunidade científica contar com os instrumentos simples, rápidos e baratos do Bem-estar Subjetivo, ou até mesmo do Bem-estar Psicológico, no sentido de predizer o grau de Desenvolvimento Infantil de uma dada população. Que venham outros e alarguem este horizonte.

## Referências Bibliográficas

- Amabile, T. C. (1991). Contextual Variation and Memory Retrieval at Six Months. *Child Development*, 62(5), 1155. doi: 10.1111/1467-8624.ep9112161653
- Ames, E. W. (1997). *The Development of Romanian Orphanage Children Adopted to Canada*. <http://www.researchgate.net/publication/238341349>
- Andrews, F. M.; Withey, S. B (1974). Developing measures of perceived life quality: results from several national surveys. *Social Indicators Research*, 1, 1-26.
- Ainsworth, M. D. (1964). Patterns of attachment behavior shown by the infant in interaction with his mother. *Merrill-Palmer Quarterly*, 10(1), 51-58.
- Ainsworth, M., Bell, S. M. (1977). Infant Crying and Maternal Responsiveness: A Rejoinder to Gewirtz and Boyd. *Child Development*, 48 (4) 1208-1216. 9p. doi: 10.1111/1467-8624.ep10399121
- Ainsworth, M. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Oxford, England: Lawrence Erlbaum.
- Argyle, M. (1999). Causes and correlates of happiness. In D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz, D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz (Eds.) , *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 353-373). New York, NY, US: Russell Sage Foundation.
- Aureli, T., & Colecchia, N. (1996). Day care experience and free play behavior in preschool children. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 17(1), 1-17. doi:10.1016/S0193-3973(96)90002-7
- Bárcia, S., & Veríssimo, M. (2008). Avaliação da Satisfação Parental: Adaptação do Parental Satisfaction scale (C. F. Halverson & H. P. Duke, 1991). In A. P. Machado, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilíbrios.
- Bárcia, S. C. S. V. C. (2010). *A Massagem no Desenvolvimento do Debé e das Competências Parentais* (Tese de Doutorado). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.12/1234>
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729–735.
- Bates, E. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and Communication in Infancy*. New York: Academic Press.
- Bates, E. Bretherton, I. Snyder, L et al. (1991). *From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms*. New York, NY, US: Cambridge University Press.

- Baumwell, L., Tamis-LeMonda, C. S., & Bornstein, M. H. (1997). Maternal verbal sensitivity and child language comprehension. *Infant Behavior & Development*, 20(2), 247-258. doi:10.1016/S0163-6383(97)90026-6
- Bell, S. M., Ainsworth, M. (1972). Infant Crying and Maternal Responsiveness. *Child Development*, 43 (4), 1171-1190. doi: 10.1111/1467-8624.ep12114755
- Bellman, M., Lingan, S., Aukett, A. (2012a). *Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil dos 0 aos 5 anos – Shedule of Growing Slills II (SGS II): Manual Técnico* (3ª edição). Lisboa: CEGOC-TEA.
- Bellman, M., Lingan, S., Aukett, A. (2012b). *Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil dos 0 aos 5 anos – Shedule of Growing Slills II (SGS II): Manual do Utilizador*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Belsky, J. (1985). Exploring Individual Differences in Marital Change Across the Transition to Parenthood: The Role of Violated Expectations. *Journal Of Marriage & Family*, 47(4), 1037.
- Belsky, J., Fish, M., & Isabella, R. A. (1991). Continuity and discontinuity in infant negative and positive emotionality: Family antecedents and attachment consequences. *Developmental Psychology*, 27(3), 421-431. doi:10.1037/0012-1649.27.3.421
- Belsky, J., Youngblade, L., Rovine, M., & Volling, B. (1991). Patterns of marital change and parent-child interaction. *Journal Of Marriage And The Family*, 53(2), 487-498. doi:10.2307/352914
- Bergeman, C. S., & Plomin, R. (1989). Genotype-environment interaction. In M. H. Bornstein, J. S. Bruner, M. H. Bornstein, J. S. Bruner (Eds.) , *Interaction in human development* (pp. 157-171). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bloom, L. Margulis, C. (1996). Early Conversations and Word Learning: Contributions from Child and Adult. *Child Development*. 67 (6), 3154-3175. doi: 10.1111/1467-8624.ep9706244853
- Bornstein, M. H., & Tamis-LeMonda, C. S. (1994). Antecedents of information-processing skills in infants: Habituation, novelty responsiveness, and cross-modal transfer. *Infant Behavior & Development*, 17(4), 371-380. doi:10.1016/0163-6383(94)90029-9
- Bornstein, M. H., Haynes, O. M., Azuma, H., Galperín, C., Maital, S., Ogino, M., & ... Wright, B. (1998). A cross-national study of self-evaluations and attributions in parenting: Argentina, Belgium, France, Israel, Italy, Japan, and the United States. *Developmental Psychology*, 34(4), 662-676. doi:10.1037/0012-1649.34.4.662
- Bjorklund, D. F. (1997). The role immaturity in human development. *Psychological Bulletin*, 122(2), 153-169. doi:10.1037/0033-2909.122.2.153
- Bradley, R. H. (1989). HOME measurement of maternal responsiveness. *New Directions for Child Development*, 43, 63-74. doi: 10.1002/cd.23219894307

- Bradley, R. H., Caldwell, B. M., Rock, S. L., Ramey, C. T., Barnard, K. E., Gray, C., & ... Johnson, D. L. (1989). Home environment and cognitive development in the first 3 years of life: A collaborative study involving six sites and three ethnic groups in North America. *Developmental Psychology*, 25(2), 217-235. doi:10.1037/0012-1649.25.2.217
- Brickman, P., & Campbell, D. T. (1971). *Hedonic relativism and planning the good society*. New York: Academic Press. doi:10.1080/00207594.2013.779379
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. New York, NY, US: Russell Sage Foundation.
- Caplan, M., Vespo, J., Pedersen, J., Hay, D. F. (1991). Conflict and Its Resolution in Small Groups of One- and Two-Year-Olds. *Child Development*, 62 (6), 1513-1524.
- Chess, S., Thomas, A. (1983). Infant bonding: Mystique and reality. *Annual Progress in Child Psychiatry & Child Development*, 48-62.
- Clark, A. E., Diener, E., Georgellis, Y., & Lucas, R. E. (2008). Lags and leads in life satisfaction A test of the baseline hypothesis. *Economic Journal*, 118, 222–243. doi:10.1111/j/1468– 0297.2008.02150.x
- Cole, P. M., Barrett K. C., Zahn-Waxler, C. (1992). Emotion displays in two-year-olds during mishaps. *Child Development*, 63(2), 314-324.
- Colman, P. K., Karraker, K. H. (2003). Maternal Self-Efficacy Beliefs, Competence in Parenting, and Toddlers' Behavior and Developmental. *Infant Mental Health Journal*, 24(2), 126-148. doi: 10.1002/imhj.10048
- Condon, W., Sander, L. W. (1974). Synchrony Demonstrated between Movements of the Neonate and Adult Speech. *Child Development*, 45(2), 456-462.
- Costa, L. S. M., Pereira, C. A. A. (2007). Bem-estar Subjetivo: aspetos conceituais. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 59 (1), 72-80.
- Crocker, P. (1997). A confirmatory factor analysis of the Positive Affect Negative Affect Schedule (PANAS) with a youth sport sample. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 91-97.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- Culp, A. M., Osofsky, J. D., & O'Brien, M. (1996). Language patterns of adolescent and older mothers and their one-year-old children: A comparison study. *First Language*, 16(46, Pt 1), 61-75. doi:10.1177/014272379601604604
- Damásio, A. (1994). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Mem-Martins: Europa-América.
- Damásio, A. (1999). *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. London: Heinemann

- Damásio, A. (2004). *Ao Encontro de Espinosa: as emoções sociais e a neurologia do sentir* (2nd ed.). Mem-Martins: Europa-América.
- Dawson, G., Frey, K., Panagiotides, H., Osterling, J., & Hess, D. (1997). Infants of depressed mothers exhibit atypical frontal brain activity: A replication and extension of previous findings. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 38(2), 179-186. doi:10.1111/j.1469-7610.1997.tb01852.x
- De Wolff, M., & van IJzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68(4), 571-591. doi:10.2307/1132107
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. (1996). Subjective well-being in cross-cultural perspective. In H. Grad, A. Blanco, & J. Georgas (Eds.), *Key issues in cross-cultural psychology* (pp. 319-330). Lisse, the Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Diener, E., & Emmons, R. A. (1984). The independence of positive and negative affect. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 47(5), 1105-1117. doi:10.1037/0022-3514.47.5.1105
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal Of Personality Assessment*, 49(1), 71.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Scollon, C. N. (2006). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*, 61(4), 305-314. doi:10.1037/0003-066X.61.4.305
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2004). Beyond money: toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5 (1), 1-31. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x>
- Diener, E., Suh, E., Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41. ISSN: 0303-2582 (Print)
- Dyrdal, G. M., Røysamb, E., Nes, R. B., Vittersø, J. (2011). Can a Happy Relationship Predict a Happy Life? A Population-Based Study of Maternal Well-Being During the Life Transition of Pregnancy, Infancy, and Toddlerhood. *Journal of Happiness Studies*. 12 (6), 947-962. doi 10.1007/s10902-010-9238-2
- Dix, T. (1991). The affective organization of parenting: Adaptive and maladaptive processes. *Psychological Bulletin*, 110(1), 3-25. doi:10.1037/0033-2909.110.1.3
- Dix, T., Gershoff, E. T., Meunier, L. N., Miller, P. C. (2004). The Affective Structure of Supportive Parenting: Depressive Symptoms, Immediate Emotions, and Child-Oriented Motivation. *Developmental Psychology*, 40 (6) 1212-1227. doi: 10.1037/0012-1649.40.6.1212

- Dunham, P. J., Dunham, F., & Curwin, A. (1993). Joint-attentional states and lexical acquisition at 18 months. *Developmental Psychology*, 29(5), 827-831. doi:10.1037/0012-1649.29.5.827
- Elicker, J., Englund, M., Sroufe, L. A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent–child relationships. In R. D. Parke, G. W. Ladd (Eds.), *Family–peer relationships: Modes of linkage*, (pp. 77-106), Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York, NY, US: W W Norton & Co.
- Erikson, E. H. (1994). *The life cycle completed: A review*. New York, NY, US: W W Norton & Co.
- Fagot, B. I. (1997). Attachment, parenting, and peer interactions of toddler children. *Developmental Psychology*, 33(3), 489-499. doi:10.1037/0012-1649.33.3.489
- Ferreira, B., Veríssimo, M., Santos, A. J., Fernandes, C., Cardoso, J. (2011). Escala de Sentimento de Competência Parental: Análise confirmatória do modelo de medida numa amostra de pais portugueses. *Instituto Universitário Laboratório de Psicologia*, 9(2), 147-155. doi: 10.14417/Ip.630
- Ferreira, B., Monteiro, L., Fernandes, C., Cardoso, J., Veríssimo, M., Santos, A. J. (2014). Percepção de Competência Parental: Exploração de domínio geral de competência e domínios específicos de auto-eficácia, numa amostra de pais e mães portuguesas. *Análise Psicológica*, 2(32), 145-156. doi: 10.14417/ap.854
- Field, T., Sandberg, D., Garcia, R., Vega-Lahr, N., Goldstein, S., & Guy, L. (1985). Pregnancy problems, postpartum depression, and early mother–infant interactions. *Developmental Psychology*, 21(6), 1152-1156. doi:10.1037/0012-1649.21.6.1152
- Field, T. M., Woodson, R., Cohen, D., Greenberg, R., Garcia, R., Collins, K. R., ... Collins, K. (1983). *Infant Behavior & Development*, 6 (4), 485-489.
- Fogel, A., Hannan, T. E. (1985). Manual Actions of Nine--to Fifteen--Week--Old Human Infants during Face--to--Face Interaction with Thier Mothers. *Child Development*, 56 (5), 1271-1279. doi: 10.1111/1467-8624.ep7252309
- Fonseca, V. (1995). *Manual de Observação Psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores*. Lisboa: Notícias.
- Galinha, I., Pais-Ribeiro, J. L. (2005a). História e Evolução do Conceito de Bem-Estar Subjetivo. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 3, (2) 203-214.
- GALINHA I. C., PAIS-RIBEIRO, J. L. (2005b). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): I – Abordagem teórica ao conceito de afecto. *Análise Psicológica*, 2 (23), 209-218.

- Galinha I. C., Pais-Ribeiro, J. L. (2005c). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): II – Estudo psicométrico. *Análise Psicológica*, 2 (23), 219-227.
- Galatzer-Levy, I. R., Mazursky, H., Mancini, A. D., Bonanno, G. A. (2011). What We Don't Expect When Expecting: Evidence for Heterogeneity in Subjective Well-Being in Response to Parenthood. *Journal of Family Psychology*, 25, (3), 384–392 . doi:10.1037/a0023759
- Gelfand, D. M. (1995). How does maternal depression affect children? *Harvard Mental Health Letter*, 12 (5), p8.
- Gergely, G., Watson, J. S. (1999). Early socio-emotional development: Contingency perception and the social-biofeedback model. In P. Rochat (Ed), *Early social cognition* (pp. 101-136). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Gergely, G., Unoka, Z. (2008). Attachment, affect-regulation, and mentalization: The developmental origins of the representational affective self. In C. Sharp, P. Fonagy, I. Goodyer (Eds.), *Social cognition and developmental psychopathology* (pp. 305-342). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Giacomoni, C. H. (2004). Bem-estar subjetivo: em busca da qualidade de vida. *Temas em Psicologia da SBP*, 12 (1), 43-50.
- Glatzer, W. (2000). Happiness: Classic theory in the light of current research—Epilogue. *Journal of Happiness Studies*, 1(4), 501-511. doi:10.1023/A:1011550727571
- Glenn, N. D., & Weaver, C. (1988). The changing relationship of marital status to reported happiness. *Journal of Marriage and Family*, 50, 317–324. doi:10.2307/351999
- Glidden, L. M., Bamberger, K. T., Turek, K. C., Hill, K. L. (2010). Predicting Mother/Father–Child Interactions: Parental Personality and Well-being, Socioeconomic Variables and Child Disability Status. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23, 3-13. doi: 10.1111/j.1468-3148.2009.00549.x
- Goetting, A. (1986). Parental Satisfaction. *Journal of Family Issues*, 7(1) 109. 27
- Gottfried, A., & Gottfried, A. (2006). A long-term investigation of the role of maternal and dual-earner employment in children's development. The Fullerton longitudinal study. *American Behavioral Scientist*, 49(10), 1310-1327. doi:10.1177/0002764206286557
- Goubet, N., Rochat, P., Maire-Leblond, C., Poss, S. (2006). Learning from others in 9-18-month-old infants. *Infant & Child Development*, 15 (2), 161-177. doi: 10.1002/icd.446
- Gove, W., & Geerken, M. (1977). The effects of children and employment on the mental health of married men and women. *Social Forces*, 56, 66–76. doi:10.2307/2577413
- Guerin, D. W., & Gottfried, A. W. (1994). Temperamental consequences of infant difficultness. *Infant Behavior & Development*, 17(4), 413-421.

- Guidobaldi, J., Cleminshaw, H. K. (1985). The Development of the Cleminshaw-Guidobaldi Parent Satisfaction Scale. *Journal of Clinical Child Psychology*, 14(4), 293-298.
- Gunnar, M. R., Larson, M. C., Hertzgaard, L., Harris, M. L., & Brodersen, L. (1992). The stressfulness of separation among nine-month-old infants: Effects of social context variables and infant temperament. *Child Development*, 63(2), 290-303. doi:10.2307/1131479
- Halverson, C. F., Duke, H. P. (2001) Parent Satisfaction Scale (PSS). J. In Touliatos, B. F. Perlmutter, M. A. Straus (Eds.), *Handbook of family measurement techniques*, 3 (pp. 272-273). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications. <http://www.worldcat.org/title/handbook-of-family-measurement-techniques/...>
- Hardy-Brown, K., & Plomin, R. (1985). Infant communicative development: Evidence from adoptive and biological families for genetic and environmental influences on rate differences. *Developmental Psychology*, 21(2), 378-385. doi:10.1037/0012-1649.21.2.378
- Harlow, H. F., & Zimmermann, R. R. (1959). Affectional responses in the infant monkey. *Science*, 130, 421-432. doi:10.1126/science.130.3373.421
- Harriman, L. C. (1983). Personal and marital changes accompanying parenthood. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal Of Applied Family Studies*, 32(3), 387-394. doi:10.2307/584616
- Hart, B., Risley, T. R. (1989). The longitudinal study of interactive systems. *Education & Treatment of Children*, 12(4), 347-358.
- Hauser-Cram, P., Warfield, M. E., Shonkoff, J. P., Krauss, M. W. (2001). IV. Results: Predictors of Functioning and Change in Children's Development and Parent Well-Being. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66(3), 54-78. doi: 10.1111/1540-5834.00154
- Headey, B.; Holmström, E. e Wearing, A. (1984). The impact of life events and changes in domain satisfactions on well-being. *Social Indicators Research*, 15(3), 203-227.
- Headey, B., Muffel, R., Wagner, G. G (2012). Parents Transmit Happiness along with Associated Values and Behaviors to Their Children: A Lifelong Happiness Dividend? *IZA Discussion Paper*, 6944. <http://ftp.iza.org/dp6944.pdf>
- Heiman, M. (2002). Notes on individual differences and the assumed elusiveness of neonatal imitation. In A. N. Meltzoff, W. Prinz (Eds.), *The imitative mind: Development, evolution, and brain bases*. (pp. 74-84), New York, NY, US: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511489969.005
- Henry, C., Peterson, G. (1995). Adolescent social competence, parental qualities, and parental satisfaction. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65(2), 249-262. doi:10.1037/h0079613
- Higgins, S. J. (2004) *Combining Parenting and Paid Work: Sharing child care in dual income families* (Tese de Doutorado). Victoria University of Technology. Retrieved from <http://vuir.vu.edu.au/15362/>

- Hipólito, J. (2011). *Auto-organização e Complexidade: Evolução e Desenvolvimento do Pensamento Rogeriano*. Lisboa: Edual.
- Hoff-Ginsberg, E., Shatz, M. (1982). Linguistic input and the child's acquisition of language. *Psychological Bulletin*, 92 (1), 3-26. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.92.1.3>
- Hoffman, L. W. (1989). Effects of maternal employment in the two-parent family. *American Psychologist*, 44(2), 283-292. doi:10.1037/0003-066X.44.2.283
- Hoffmeyer, J. (1997). *Signs of Meaning in the Universe*. World.
- Hoffmeyer, J. (2007). Semiotic scaffolding of living systems. In M. Barbieri (Ed), *Introduction to biosemiotics: The new biological synthesis* (pp. 149-166). New York, NY, US: Springer Science + Business Media. doi:10.1007/1-4020-4814-9\_6
- Huhtala, M., Korja, R., Lehtonen, L., Haataja, L., Lapinleimu, H., Munck, P., Rautava P., and the PIPARI Study Group. (2011). Parental psychological well-being and cognitive development of very low birth weight infants at 2 years. *Acta Pædiatrica*, 100, 1555–1560. doi:10.1111/j.1651-2227.2011.02428.x
- Isabella, R. A. (1998). Origins of attachment: The role of context, duration, frequency of observation, and infant age in measuring maternal behavior. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15(4), 538-554. doi:10.1177/0265407598154006
- Ishii-Kuntz, M., & Ihinger-Tallman, M. (1991). The subjective well-being of parents. *Journal Of Family Issues*, 12(1), 58-68. doi:10.1177/019251391012001005
- Izard, C. E., & Malatesta, C. Z. (1987). Perspectives on emotional development I: Differential emotions theory of early emotional development. In J. D. Osofsky, J. D. Osofsky (Eds.) , *Handbook of infant development (2nd ed.)* (pp. 494-554). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Järvillehto, T. (2000). Theory of the Organism-Environment System: IV. The Problem on Mental Activity and Consciousness. *Integrative Physiological & Behavioral Science*, 35, 35-23.
- Jacobson, J. L., Wille, D. E. (1986). The Influence of Attachment Pattern on Developmental Changes in Peer Interaction from the Toddler to the Preschool Period. *Child Development*, 57 (2), 338-347. doi: 10.1111/1467-8624.ep7266563
- Jones, N. A., Field, T., Fox, N. A., Davalos, M., Malphurs, J., Carraway, K., ... Kuhn, C. (1997). Infants of intrusive and withdrawn mothers. *Infant Behavior & Development*, 20(2), 175-186. doi:10.1016/S0163-6383(97)90020-5
- Killgore, W. S. (2000). Evidence for a third factor on the Positive and Negative Affect Schedule in a college student sample. *Perceptual And Motor Skills*, 90(1), 147-152. doi:10.2466/PMS.90.1.147-152
- Kolb, B., Gibb, R. (2011). Brain plasticity and behaviour in the developing brain. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20(4), 265-276.

- Kolb, B., Whishaw, I. Q. (2006). *An introduction to brain and behavior* (2nd ed.). New-York: Freeman-Worth.
- Kochanska, G. (1997). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: Implications for early socialization. *Child Development*, 68(1), 94-112. doi:10.2307/1131928
- Kochanska, G., & Aksan, N. (1995). Mother-child mutually positive affect, the quality of child compliance to requests and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization. *Child Development*, 66(1), 236-254. doi:10.2307/1131203
- Kochanska, G., Murray, K., & Coy, K. C. (1997). Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From toddler to early school age. *Child Development*, 68(2), 263-277. doi:10.2307/1131849
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214. doi:10.1037/0012-1649.18.2.199
- Korner, A. F., Zeanah, C. H., Linden, J., Berkowitz, R. I., Kraemer, H. C., Agras, W. S. (1985). The Relationship between Neonatal and Later Activity and Temperament. *Child Development*, 56 (1) 38-42. doi: 10.1111/1467-8624.ep9503233359
- Kuczynski, L., & Kochanska, G. (1995). Function and content of maternal demands: Developmental significance of early demands for competent action. *Child Development*, 66(3), 616-628. doi:10.2307/1131938
- Kurdek, L. A. (1998). Prospective predictors of parenting satisfaction for fathers and mothers with young children. *Journal of Family Psychology*, 12(1), 56-65. doi:10.1037/0893-3200.12.1.56
- Larsen, R. J.; Diener, E. (1987) Affect intensity as an individual difference characteristic: a review. *Journal of Research in Personality*, 21 (1), 1-39. [http://dx.doi.org/10.1016/0092-6566\(87\)90023-7](http://dx.doi.org/10.1016/0092-6566(87)90023-7)
- Larsen, R., & Diener, E. (1992). Promises and problems with the circumplex model of emotion. In M. S. Clark (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology*, 14: *Emotional and Social Behaviour* (pp. 25-59). Newbury Park: Sage.
- Lawrence, E., Rothman, A. D., Cobb, R. J., Rothman, M. T., & Bradbury, T. N. (2008). Marital satisfaction across the transition to parenthood. *Journal Of Family Psychology*, 22(1), 41-50. doi:10.1037/0893-3200.22.1.41
- Leal, M. R. M. (1997). *Grupanálise: processo dinâmico de aprendizagem* (2nd ed.). Lisboa: Fim de Século.
- Leal, M. R. M. (2004). *An Enquiry into Socialization Process in the young child*. Ph D. London Un., 1975. São Paulo: IPAF.
- Leal, M. R. M. (2006). *Psicogénese da Identidade Pessoal*. IV Encontro Científico-Profissional de Psicólogos Clínicos, Porto, 2006.

- Leal, M. R. M. (2010). *Step by Step Construction a Self*. Lisboa: Fim de Século.
- Leal, M. R. M. et al. (2003). *Comunicação Primária e Intercâmbio Mutuamente Contingente*. São Paulo: Terceira Margem.
- Leite, R., McHenry, P. (2002). Aspects of father status and postdivorce involvement with children. *Journal of Family Issues*, 23(5), 601-623.  
doi:10.1177/0192513X02023005002
- Lemish, D., Rice, M. L. (1986). Television as a talking picture book: A prop for language acquisition. *Journal of Child Language*, 13(2), 251-274.  
doi:10.1017/S0305000900008047
- Lerner, J. V., Galambos N. L. (1985). Mother role satisfaction, mother–child interaction, and child temperament: A process model. *Developmental Psychology*, 21(6), 1157-1164.  
Doi:10.1037/0012-1649.21.6.1157
- Leventhal-Belfer, L., Cowan, P. A., Cowan C. P. (1992). Satisfaction With Child Care Arrangements: Effects on Adaptation to Parenthood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62(2), 165-177. doi:10.1037/h0079331
- Lewis, M. (1992). *Shame: The exposed self*. New York, NY, US: Free Press.
- Lucas, R. E. (2005). Time does not heal all wounds: A longitudinal study of reaction and adaptation to divorce. *Psychological Science*, 16(12), 945–950. doi: 10.1111/j.1467-9280.2005.01642.x
- Lucas, R. E. (2007). Long-term disability is associated with lasting changes in subjective well-being: Evidence from two nationally representative longitudinal studies. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 92(4), 717-730.  
doi:10.1037/0022-3514.92.4.717
- Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y., & Diener, E. (2003). Reexamining adaptation and the set point model of happiness: Reactions to changes in marital status. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 84(3), 527-539. doi:10.1037/0022-3514.84.3.527
- Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y., & Diener, E. (2004). Unemployment Alters the Set Point for Life Satisfaction. *Psychological Science*, 15(1), 8-13. doi:10.1111/j.0963-7214.2004.01501002.x
- Luria, A. R. (1966). *El Papel del Lenguaje em el Desarrollo de la Conducta*. Buenos Aires: Tekne.
- Luria. A. R. (1981). *Fundamentos de Neuropsicologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos: Editora da Universidade de São Paulo.
- Luria. A. R. (2002). *Desenvolvimento Cognitivo*. São Paulo: Ícone Editora.
- Luria. A. R., Yudovich., F. I. (1987). *Linguagem e Desenvolvimento Intelectual na Criança* (2nd ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56(3), 239-49.
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28(6), 1006-1017. doi:10.1037/0012-1649.28.6.1006
- Maccoby, E. E. Martin, J. A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. In P. H. Mussen (Author) & E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology, Socialization, personality, and social development*, 4. (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Mahler, M. (1974). Symbiosis and individuation: The psychological birth of the human infant. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 29, 89-106.
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, E. M. Cummings, M. T. Greenberg, D. Cicchetti, E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 121-160). Chicago, IL, US: University of Chicago Press.
- Maroco, J. (2014). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (6ª ed.). Pêro Pinheiro: Report Number.
- Martins, S. M. C. (2008). *Satisfação Parental e Impacto Familiar – Contribuição para a validação de dois instrumentos* (Dissertação de Mestrado). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.12/669>
- Mazoyer, B., Tzourio-Mazoyer, N., Mazard, A., Denis, M., Mellet, E. (2002). Neural bases of image and language interactions. *International Journal of Psychology*, 37, 204-208. doi: 10.1080/00207590244000007
- McClearn, G. E., Johansson, B., Berg, S., Pedersen, N. L., Ahern, F., Petrill, S. A., & Plomin, R. (1997). Substantial genetic influence on cognitive abilities in twins 80 or more years old. *Science*, 276(5318), 1560-1563. doi:10.1126/science.276.5318.1560
- McGue, M., Bouchard, T. J. Jr., Iacono, W. G., Lykken, D. T. (1993). Behavioral genetics of cognitive ability: A life-span perspective. In R. Plomin & G. E. McClearn (Eds.) *Nature, nurture & psychology*. (pp. 59-76). Washington, DC: American Psychological Association.
- McKennell, A. C. (1978). Cognition and affect in perception of well-being. *Social Indicators Research*, 5, 389-426. <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF00352941>
- McLanahan, S., & Adams, J. (1987). Parenthood and psychological well-being. *Annual Review Of Sociology*, (13) 237-257. doi:10.1146/annurev.so.13.080187.001321
- Mercer, R. (1986). *First-time motherhood: Experiences from teens to forties*. New York: Springer. doi: 10.1016/0197-0070(88)90116-7
- Michalos, A. C. (1985). Multiple discrepancies theory (MDT). *Social Indicators Research*, 16(4), 347-413.

- Moll, H., Tomasello, M., (2007). Cooperation and human cognition: The Vygotskian intelligence hypothesis. In Emery, N., Clayton, N., Frith, C. (Eds.), *Social intelligence: From brain to culture*.(pp. 245-260), New York, NY, US: Oxford University Press.
- Moon, C., Cooper, R. P., & Fifer, W. P. (1993). Two-day-olds prefer their native language. *Infant Behavior & Development*, 16(4), 495-500. doi:10.1016/0163-6383(93)80007-U
- Morison, S. J., Ames, E. W., Chishom, K. (1995). The development of children adopted from Romanian orphanages. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41(4) 411-430. ISSN: 1535-0266 (Electronic)
- Murray, L., Fiori-Cowley, A., Hooper, R., Cooper, P. (1996). The impact of postnatal depression and associated adversity on early mother–infant interactions and later infant outcomes. *Child Development*, 67(5), 2512-2526.  
<http://dx.doi.org/10.2307/1131637>
- Myrskylä, M., Margolis, R., Max-Planck, Planck, M. (2012) Happiness: Before and After the Kids. *Demography*, 51 (5), 1843-1866. doi: 10.1007/s13524-014-0321-x
- Oakley, A. (1988). *Women confined: Toward a sociology of childbirth*. New York: Stocken Books.
- Pally, R. (1997). How brain development is shaped by genetic and environmental factors. *The International Journal of Psychoanalysis*, 78(3), 587-593.
- Pais-Ribeiro, J. L. (2012). Validação Transcultural da Escala da Felicidade Subjectiva de Lyubomirsky e Lepper. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(2), 157-168.
- Papalia, D.E., Olds, S. W., Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança* (8ªed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Parke, R. D. (2002). Fathers and families. In M. H. Bornstein, M. H. Bornstein (Eds.) , *Handbook of parenting: Vol. 3: Being and becoming a parent (2nd ed.)* (pp. 27-73). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Parke, R. D., Ornstein, P. A., Rieser, J. J., Zahn-Waxler, C (1994).The past as prologue: An overview of a century of developmental psychology. *A century of developmental psychology*.(pp.1-70), Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Passareli, P. M., Silva, J. A. (2007). Positive psychology and the subjective well-being study. *Estudos de Psicologia*, 24 (4), 513-517.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-172. doi:10.1037/1040-3590.5.2.164
- Pedersen, F. A., Huffman, L. C., del Carmen, R., Bryan, Y. E. (1996). Prenatal maternal reactivity to infant cries predicts postnatal perceptions of infant temperament and marriage appraisal. *Child Development*, 67(5), 2541-2552. doi:10.2307/1131639

- Piaget, J. (2000). Piaget's theory. In K. Lee (Ed), *Childhood cognitive development: The essential readings*. (pp. 33-47), Malden: Blackwell Publishing.
- Pinto, A. C. (1990). *Metodologia da Investigação Psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Plekhanov, G. (1976). *Ensaio sobre o Desenvolvimento da Concepção Monista da História*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Plomin, R. (1989). Environment and genes: Determinants of behavior. *American Psychologist*, 44(2), 105-111. doi:10.1037/0003-066X.44.2.105
- Plomin, R. (1990). The role of inheritance in behavior. *Science*, 248(4952), 183-188. doi:10.1126/science.2183351
- Plomin, R., & Daniels, D. (2011). Why are children in the same family so different from one another?\*. *International Journal Of Epidemiology*, 40(3), 563-582.
- Plomin, R. Owen, M. J., McGuffin, P. (1994). The Genetic Bases of Complex Human Behavior. *Science*, 264(5166) 1733-1739. doi: 10.1126/science.8209254
- Pribram, K. H. (1967). The New Neurology and the Biologist of Emotion: A Structural Approach. In *American Psychologist*, 22(10), 830-838. <http://dx.doi.org/10.1037/h0025031>
- Purdom, C., Lucas, J. L., Miller, K. S. (2006). Couple type, parental status, and the mediating impact of social support. *North American Journal of Psychology*, 8(1), 1-12.
- Ragozin, A. S., Basham, R. B., Crnic, K. A., Greenberg, M. T., Robison, N. M. (1982). Effects of maternal age on parenting role. *Developmental Psychology*, 18(4), 627-634. doi:10.1037/0012-1649.18.4.627
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53(2), 109-120. doi:10.1037/0003-066X.53.2.109
- Redding, R. E., Harmon, R. J., Morgan, G. A. (1990). Relationships between maternal depression and infant's mastery behaviors. *Infant Behavior & Development*, 13(3), 391-395. [http://dx.doi.org/10.1016/0163-6383\(90\)90042-7](http://dx.doi.org/10.1016/0163-6383(90)90042-7)
- Ribas, A. F. P., Júnior, R. C. R., Valente, A. A. (2006). Mothers' and Fathers' Emotional Wellbeing and The Exercise of The Parental Role: An Empirical Investigation.. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*, 16(3), 28-38. doi: 10.1590/S0104-12822006000300005
- Robbins, D. (2003). Vygotsky's Non-classical Dialectical Metapsychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 33(3), 303-312. doi:10.1111/1468-5914.00219
- Ruble, D. N., Fleming, A. S., Hackel, L. S., & Stangor, C. (1988). Changes in the marital relationship during the transition to first time motherhood: Effects of violated expectations concerning division of household labor. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 55(1), 78-87. doi:10.1037/0022-3514.55.1.78

- Rovee-Collier, C., Schechter, A., Shyi, G. C. Shields, P. J. (1992). Perceptual identification of contextual attributes and infant memory retrieval. *Developmental Psychology*, 28(2), 307-318. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.28.2.307>
- Scarr, S. (1992). Developmental theories for the 1990s: Development and individual differences. *Child Development*, 63(1), 1-19. doi:10.2307/1130897
- Schimmack, U., Lucas, R.E.. (2010). Environmental influences on well-being: a dyadic latent panel analysis of spousal similarity. *Social Indicators Research*, 98, 1-21. doi: 10.1007/s11205-009-9516-8
- Schmitz, S., Saudino, K. J., Plomin, R., Fulker, D. W., & DeFries, J. C. (1996). Genetic and environmental influences on temperament in middle childhood: Analyses of teacher and tester ratings. *Child Development*, 67(2), 409-422. doi:10.2307/1131823
- Schore, A. N. (2005). Back to basics: attachment, affect regulation, and the developing right brain: linking developmental neuroscience to pediatrics. *Pediatrics in Review*, 26(6) 204-217.
- Scorsolini-Comin, F., Santos, M. A., Souza, R. M. (2012). Expressão do afeto e bem-estar subjetivo em pessoas casadas. *Estudos de Psicologia*, 17(2), 321-328. doi:10.1590/S1413-294X2012000200017
- Seco, G. M. S. B. (2000). *A Satisfação na Atividade Docente* (Tese de Doutorado). <http://hdl.handle.net/10400.8/217>
- Seco, G. M. S. B., Casimiro, M., Pereira, M., Dias, M., Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões*. Cadernos do Ensino Superios - Instituto Politécnico de Leiria.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26 (3) 503-515.
- Snow, C. E., Arlman-Rupp, A. Hassing, Y., Jobse, J., Joosten, J., Vorster, J. (1976). Mothers' speech in three social classes. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5(1), 1-20. doi:10.1007/BF01067944
- Spitz, R. A. (1946). Hospitalism; a follow-up report on investigation described. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 2, 113-117.
- Squire, L. R. (1992). 'Memory and the hippocampus: A synthesis from findings with rats, monkeys, and humans': Correction. *Psychological Review*, 99(3), 582. doi:10.1037/0033-295X.99.3.582
- Sroufe, L. A. (1979). The coherence of individual development: Early care, attachment, and subsequent developmental issues. *American Psychologist*, 34(10), 834-841. doi:10.1037/0003-066X.34.10.834
- Srofe, L. A., & Waters, E. (1976). The ontogenesis of smiling and laughter: A perspective on the organization of development in infancy. *Psychological Review*, 83(3), 173-189. doi:10.1037/0033-295X.83.3.173

- Stifter, C. A., Coulehan, C. M., & Fish, M. (1993). Linking employment to attachment: The mediating effects of maternal separation anxiety and interactive behavior. *Child Development*, 64(5), 1451-1460. doi:10.2307/1131545
- Stipek, D. J., Gralinski, J. H., & Kopp, C. B. (1990). Self-concept development in the toddler years. *Developmental Psychology*, 26(6), 972-977. doi:10.1037/0012-1649.26.6.972
- Tamis-Lemonda, C. S., Baumwell, L., Cristofaro, T. (2012). Parent–child conversations during play. *First Language*, 32(4), 413-438. doi:10.1177/0142723711419321
- Teti, D. M., Ablard, K. E. (1989). Security of Attachment and Infant-Sibling Relationships: A Laboratory Study. *Child Development*, 60 (6), 1519-1528. doi:10.1111/1467-8624.ep9772539
- Teti, D. M., Gelfand, D. M., Messinger, D. S., & Isabella, R. (1995). Maternal depression and the quality of early attachment: An examination of infants, preschoolers, and their mothers. *Developmental Psychology*, 31(3), 364-376. doi:10.1037/0012-1649.31.3.364
- Teti, D. M., & Sakin, J. W. (1996). And Baby Makes Four: Predictors of Attachment Security Among Preschool-Age Firstborns during the Transition to Siblinghood. *Child Development*, 67(2), 579-596. doi:10.1111/1467-8624.ep9605280328
- Termine, N. T., & Izard, C. E. (1988). Infants' responses to their mothers' expressions of joy and sadness. *Developmental Psychology*, 24(2), 223-229. doi:10.1037/0012-1649.24.2.223
- Thelen, E. (1995). Motor development. A new synthesis. *American Psychologist*, 50 (2), 79-95. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7879990>
- Thomas, A., Chess, S. (1985). Genesis and evolution of behavioral disorders: From infancy to early adult life. *Annual Progress in Child Psychiatry & Child Development*, 140-158.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral And Brain Sciences*, 28(5), 675-735. doi:10.1017/S0140525X05000129
- Trevarthen, C. (2003). Conversations with a two-month-old. In J. Raphael-Leff (Ed), *Parent-infant psychodynamics: Wild things, mirrors and ghosts*. (pp. 25-34). Philadelphia, PA, US: Whurr Publishers.
- Trevarthen, C., Reddy, V. (2007). Consciousness in infants. In M. Velmans, S. Schneider (Eds.), *The Blackwell companion to consciousness*. (pp. 41-57), Malden: Blackwell Publishing. doi:10.1002/9780470751466.ch4
- Tronick, E. (2005). Why is connection with others so critical? The formation of dyadic states of consciousness and the expansion of individuals' states of consciousness: coherence governed selection and the co-creation of meaning out of messy meaning making. In J. Nadel, D. Muir (Eds.), *Emotional development: Recent research advances* (pp. 293-315) New York, NY, US: Oxford University Press.

- Tronick, E. Z., & Gianino, A. F. (1986). The transmission of maternal disturbance to the infant. *New Directions For Child Development*, 34, 5-11. doi:10.1002/cd.23219863403
- Twenge, J. M., Campbell, W. K., & Foster, C. A. (2003). Parenthood and Marital Satisfaction: A Meta-Analytic Review. *Journal Of Marriage And Family*, 65(3), 574-583. doi:10.1111/j.1741-3737.2003.00574.x
- Vargha-Khadem, F., Gadian, D. G., Watkins, K. E., Connelly, A., Van Paesschen, W., & Mishkin, M. (1997). Differential effects of early hippocampal pathology on episodic and semantic memory. *Science*, 277(5324), 376-380. doi:10.1126/science.277.5324.376
- Vermunt, R., Spaans, E., & Zorge, F. (1989). Satisfaction, happiness and well-being of Dutch students. *Social Indicators Research*, 21(1), 1-33. doi:10.1007/BF00302402
- Vigotski, L. S. (1996). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S., Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a História do Comportamento: Símbios Homem Primitivo e Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Warr, P., Barter, J.; Brownbridge, G. (1983) On the independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (3) 644-651. doi:10.1037/0022-3514.44.3.644
- Watson, J.S. (1966). The development and generalization of 'contingency awareness' in early infancy: Some hypotheses. *Merrill-Palmer Quarterly*, 12 (2), 123-135
- Watson, J.S. (1967). Memory and Contingency Analysis in Infant Learning. *Merrill-Palmer Quarterly*, 13 (1), 55-76.
- Watson, J.S. (1972). Smiling Cooing and "the Game". *Merrill-Palmer Quarterly*, 18 (4), 323-339.
- Watson, D., Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235. doi:10.1037/0033-2909.98.2.219
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. doi:10.1037/0022-3514.54.6.1063
- Weissbourd, R. (1996). Stand--for all our children. <http://www.csmonitor.com>
- Whiffen, V. E., Gotlib, I. H. (1989). Infants of postpartum depressed mothers: Temperament and cognitive status. *Journal of Abnormal Psychology*, 98(3), 274-279. doi:10.1037/0021-843X.98.3.274

- Winkelmann, R. (2004). Subjective well-being and the family: results from an ordered probit model with multiple random effects. *IZA Discussion Paper*, 1016.  
<http://ftp.iza.org/dp1016.pdf>
- Winnicott, D. W.(1953). Transitional objects and transitional phenomena; a study of the first not-me possession. *The International Journal of Psychoanalysis*, 34, 89-97.
- Wynn, K. (1992). Evidence against empiricist accounts of the origins of numerical knowledge. *Mind & Language*, 7 (4), 315-332.
- Youngblade, L. M., Belsky, J. (1992). Parent-child antecedents of 5-year-olds' close friendships: A longitudinal analysis. *Developmental Psychology*, 28(4), 700-713.  
doi:10.1037/0012-1649.28.4.700
- Zeedyk, M. S. (1996). Developmental Accounts of Intentionality: Toward Integration. *Developmental Review*, 16 (4), 416-461. doi:10.1006/drev.1996.0018
- Zuckerman, B. S., Beardslee, W. R. (1987). Maternal Depression: A Concern for Pediatricians. *Pediatrics*, 79 p.110.

## Anexo A - Folhas de Registos da SGS I

SGS II - Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil

| Data das Avaliações                                                                                                                                               |   |  |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|--|--|--|
| <b>COMPETÊNCIAS NO CONTROLO POSTURAL PASSIVO</b>                                                                                                                  |   |  |  |  |
| <b>Decúbito Dorsal</b>                                                                                                                                            |   |  |  |  |
| 1. Cabeça centrada em relação ao tronco                                                                                                                           | 1 |  |  |  |
| 2. Levanta as pernas até à posição vertical e agarra os pés (olha para os pés)                                                                                    | 2 |  |  |  |
| <b>Suspensão Ventral</b>                                                                                                                                          |   |  |  |  |
| 3. Cabeça em alinhamento com o tronco, ancas em semi-extensão                                                                                                     | 1 |  |  |  |
| 4. Cabeça acima da linha do tronco, ancas e ombros em extensão                                                                                                    | 2 |  |  |  |
| <b>Puxar para Sentar</b>                                                                                                                                          |   |  |  |  |
| 5. Cabeça descaída para trás, quando se puxa a criança para a sentar com o tronco vertical; a cabeça fica momentaneamente direita, antes de descair para a frente | 1 |  |  |  |
| 6. Cabeça pouco ou nada descaída                                                                                                                                  | 2 |  |  |  |
| 7. Puxa os ombros para a frente e faz força para se sentar                                                                                                        | 3 |  |  |  |
| <b>Posição Sentada (com apoio de um adulto)</b>                                                                                                                   |   |  |  |  |
| 8. Costas curvadas                                                                                                                                                | 1 |  |  |  |
| 9. Costas direitas                                                                                                                                                | 2 |  |  |  |
| <b>Resultado das Competências no Controlo Postural Passivo</b>                                                                                                    |   |  |  |  |

|                                                                                                                                                       |   |  |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|--|--|--|
| <b>COMPETÊNCIAS NO CONTROLO POSTURAL ACTIVO</b>                                                                                                       |   |  |  |  |
| <b>Decúbito Ventral</b>                                                                                                                               |   |  |  |  |
| 10. Cabeça de lado, apoiada numa das faces, nádegas elevadas com os joelhos flectidos sob o abdómen, braços junto ao peito com os cotovelos flectidos | 1 |  |  |  |
| 11. Levanta a cabeça momentaneamente, nádegas elevadas                                                                                                | 2 |  |  |  |
| 12. Levanta a cabeça e a parte superior do tronco, apoiando-se nos antebraços e mantendo as nádegas no plano de apoio                                 | 3 |  |  |  |
| 13. Suporta o peso do corpo sobre os braços estendidos e as palmas das mãos abertas                                                                   | 4 |  |  |  |
| 14. Adota a posição de gatinhar                                                                                                                       | 5 |  |  |  |
| <b>Posição Sentada (sem apoio)</b>                                                                                                                    |   |  |  |  |
| 15. Mantém-se sentado/a sem apoio, embora só por uns momentos                                                                                         | 1 |  |  |  |
| 16. Mantém-se sentado/a sem apoio, por períodos prolongados (pelo menos, durante 10 segundos)                                                         | 2 |  |  |  |
| 17. Consegue adoptar a posição sentada, a partir das posições ventral ou dorsal                                                                       | 3 |  |  |  |
| <b>Posição de Pé</b>                                                                                                                                  |   |  |  |  |
| 18. Quando segurado/a na posição de pé, suporta algum peso do corpo nos pés                                                                           | 1 |  |  |  |
| 19. Quando segurado/a na posição de pé, suporta a totalidade do peso do corpo nos pés                                                                 | 2 |  |  |  |
| 20. Consegue manter-se de pé com apoio                                                                                                                | 3 |  |  |  |
| 21. Consegue pôr-se de pé                                                                                                                             | 4 |  |  |  |
| <b>Resultado das Competências no Controlo Postural Activo</b>                                                                                         |   |  |  |  |

### Legenda

- Para estes itens, é necessária a utilização de material estímulo.
- ⓪ Os itens assinalados com um círculo à volta do número contém um conteúdo cognitivo.
- Q Utilize esta letra quando a qualidade do desempenho for questionável. Mesmo assim, pontue o item.

| Data das Avaliações                                                                                        |    |  |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|--|--|--|
| <b>COMPETÊNCIAS LOCOMOTORAS</b>                                                                            |    |  |  |  |
| <b>Movimento e Equilíbrio</b>                                                                              |    |  |  |  |
| 22. Rebola e contorce-se, para se deslocar                                                                 | 1  |  |  |  |
| 23. Tenta gatinhar, rastejar ou deslocar-se na posição sentada (natividade "shuffler"), para se movimentar | 2  |  |  |  |
| 24. Consegue andar quando lhe seguram as mãos, suportando todo o peso do corpo nos pés                     | 3  |  |  |  |
| 25. Anda agarrado/a à mobília (ou empurrando brinquedos com rodas)                                         | 4  |  |  |  |
| 26. Anda sozinho/a, com os pés afastados e os braços levantados para manter o equilíbrio                   | 5  |  |  |  |
| 27. Anda bem, com os pés ligeiramente afastados; consegue contornar esquinas e parar bruscamente           | 6  |  |  |  |
| 28. Apanha objectos do chão sem cair                                                                       | 7  |  |  |  |
| 29. Corre de forma confiante, parando e recomeçando cuidadosamente e evitando obstáculos                   | 8  |  |  |  |
| 30. Salta, levantando os dois pés do chão                                                                  | 9  |  |  |  |
| 31. Anda em bicos de pés                                                                                   | 10 |  |  |  |
| 32. Corre em bicos de pés                                                                                  | 11 |  |  |  |
| 33. Salta de pé-coxinho três vezes                                                                         | 12 |  |  |  |
| 34. Consegue andar, pé ante pé (dedos com calcanhar), dando, no mínimo, 4 passos                           | 13 |  |  |  |
| 35. Apoiar-se, pelo menos durante 8 segundos, em cada um dos pés separadamente                             | 14 |  |  |  |
| <b>Subir e Descer Escadas</b>                                                                              |    |  |  |  |
| 36. Sobe escadas gatinhando                                                                                | 1  |  |  |  |
| 37. Sobe escadas de mão dada, colocando os 2 pés em cada degrau                                            | 2  |  |  |  |
| 38. Sobe e desce escadas de forma confiante, colocando os 2 pés em cada degrau                             | 3  |  |  |  |
| 39. Sobe escadas sozinho/a (colocando 1 pé em cada degrau) e desce (colocando os 2 pés em cada degrau)     | 4  |  |  |  |
| 40. Sobe e desce escadas sozinho/a - colocando um pé em cada degrau (tal como os adultos)                  | 5  |  |  |  |
| 41. Sobe escadas a correr                                                                                  | 6  |  |  |  |
| <b>Resultado das Competências Locomotoras</b>                                                              |    |  |  |  |

|                                                                  |    |  |  |  |
|------------------------------------------------------------------|----|--|--|--|
| <b>COMPETÊNCIAS MANIPULATIVAS</b>                                |    |  |  |  |
| <b>Aptidão Manual</b>                                            |    |  |  |  |
| 42. Mãos fechadas sobre o polegar                                | 1  |  |  |  |
| 43. Olha para as mãos e brinca com os dedos                      | 2  |  |  |  |
| 44. Aperta as mãos pressionando as palmas uma contra a outra     | 3  |  |  |  |
| 45. ■ Preensão palmar                                            | 4  |  |  |  |
| 46. ■ Passa um brinquedo de uma mão para a outra                 | 5  |  |  |  |
| 47. ■ Segura dois cubos, um em cada mão, juntando-os             | 6  |  |  |  |
| 48. ■ Preensão de pinça inferior                                 | 7  |  |  |  |
| 49. ■ Preensão de pinça fina                                     | 8  |  |  |  |
| 50. ■ Atira brinquedos para o chão intencionalmente (lançamento) | 9  |  |  |  |
| 51. ■ Vira páginas de um livro, várias em simultâneo             | 10 |  |  |  |
| 52. ■ Vira páginas de um livro, uma de cada vez                  | 11 |  |  |  |
| 53. ■ Coloca 10 pinos dentro da chávena em 30 segundos           | 12 |  |  |  |
| 54. ■ Coloca 8 pinos no tabuleiro para pinos em 30 segundos      | 13 |  |  |  |

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução total ou parcial, sob qualquer forma ou meio, nomeadamente fotocópia. As infracções serão penalizadas nos termos da legislação em vigor.

| Data das Avaliações                             |                                                              |   |  |  |
|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|---|--|--|
| <b>COMPETÊNCIAS MANIPULATIVAS (CONT.)</b>       |                                                              |   |  |  |
| <b>Cubos</b>                                    |                                                              |   |  |  |
| 55                                              | ■ Torre com 2 cubos                                          | 1 |  |  |
| 56                                              | ■ Torre com 3 cubos                                          | 2 |  |  |
| 57                                              | ■ Torre com 4 a 6 cubos                                      | 3 |  |  |
| 58                                              | ■ Torre com 7 ou mais cubos                                  | 4 |  |  |
| 59                                              | ■ Constrói uma ponte, após demonstração                      | 5 |  |  |
| 60                                              | ■ Constrói 3 degraus com 6 cubos, após demonstração          | 6 |  |  |
| <b>Desenho</b>                                  |                                                              |   |  |  |
| 61                                              | ■ Faz rabiscos, movimentando o lápis de um lado para o outro | 1 |  |  |
| 62                                              | ■ Faz rabiscos circulares                                    | 2 |  |  |
| 63                                              | ■ Imita uma linha vertical e/ou horizontal                   | 3 |  |  |
| 64                                              | ■ Imita um círculo                                           | 4 |  |  |
| 65                                              | ■ Imita uma cruz                                             | 5 |  |  |
| 66                                              | ■ Imita um quadrado                                          | 6 |  |  |
| <b>Desenho da Figura Humana</b>                 |                                                              |   |  |  |
| 67                                              | ■ Desenha a cabeça e outra parte do corpo                    | 1 |  |  |
| 68                                              | ■ Desenha a cabeça, as duas pernas e os dois braços          | 2 |  |  |
| 69                                              | ■ Desenha a face, o tronco, as pernas e os braços            | 3 |  |  |
| <b>Resultado das Competências Manipulativas</b> |                                                              |   |  |  |

| Data das Avaliações                       |                                                                                                                      |    |  |  |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|--|--|
| <b>COMPETÊNCIAS VISUAIS</b>               |                                                                                                                      |    |  |  |
| <b>Função Visual</b>                      |                                                                                                                      |    |  |  |
| 70                                        | ■ Volta-se na direcção de uma luz difusa                                                                             | 1  |  |  |
| 71                                        | ■ Fixa, por um breve período de tempo, um pom-pom à distância de 30 cm                                               | 2  |  |  |
| 72                                        | ■ Segue com o olhar um objecto que oscila num movimento pendular de 90°                                              | 3  |  |  |
| 73                                        | ■ Segue com o olhar um objecto que oscila num movimento pendular de 180°                                             | 4  |  |  |
| 74                                        | ■ Converte os olhos quando um objecto se aproxima                                                                    | 5  |  |  |
| 75                                        | ■ Aponta o dedo com precisão para um objecto pequeno                                                                 | 6  |  |  |
| <b>Compreensão Visual</b>                 |                                                                                                                      |    |  |  |
| 76                                        | ■ Vê o brinquedo cair, mas não o procura no chão com o olhar (não há noção de permanência do objecto)                | 1  |  |  |
| 77                                        | ■ Procura o brinquedo com o olhar no local correcto onde este caiu (há noção de permanência do objecto)              | 2  |  |  |
| 78                                        | ■ Procura o brinquedo perdido                                                                                        | 3  |  |  |
| 79                                        | ■ Observa, com interesse, movimentos das pessoas que se encontram a alguma distância ou que vê através de uma janela | 4  |  |  |
| 80                                        | ■ Aponta com o dedo para objectos distantes                                                                          | 5  |  |  |
| 81                                        | ■ Mostra interesse por imagens                                                                                       | 6  |  |  |
| 82                                        | ■ Reconhece detalhes no Livro de Figuras                                                                             | 7  |  |  |
| 83                                        | ■ Completa o Quadro de Encaixe com formas geométricas                                                                | 8  |  |  |
| 84                                        | ■ Completa o Quadro de Encaixe com peixes                                                                            | 9  |  |  |
| 85                                        | ■ Reconhece pequenos detalhes de uma imagem                                                                          | 10 |  |  |
| 86                                        | ■ Combina 2 cores                                                                                                    | 11 |  |  |
| 87                                        | ■ Combina 4 cores                                                                                                    | 12 |  |  |
| 88                                        | ■ Combina todas as 10 cores dos cartões                                                                              | 13 |  |  |
| 89                                        | ■ Realiza o teste de visão linear (6 metros)                                                                         | 14 |  |  |
| <b>Resultado das Competências Visuais</b> |                                                                                                                      |    |  |  |

| Data das Avaliações                                      |                                                                                      |    |  |  |
|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|----|--|--|
| <b>COMPETÊNCIAS NA AUDIÇÃO E LINGUAGEM</b>               |                                                                                      |    |  |  |
| <b>Função Auditiva</b>                                   |                                                                                      |    |  |  |
| 90                                                       | ■ Sobressalta-se devido a um barulho súbito                                          | 1  |  |  |
| 91                                                       | ■ Responde à voz                                                                     | 2  |  |  |
| 92                                                       | ■ Olha na direcção da voz dos pais                                                   | 3  |  |  |
| <b>Compreensão da Linguagem</b>                          |                                                                                      |    |  |  |
| 93                                                       | ■ Vira a cabeça na direcção da fonte sonora                                          | 1  |  |  |
| 94                                                       | ■ Está atento/a aos sons do seu dia-a-dia                                            | 2  |  |  |
| 95                                                       | ■ Compreende o significado de "não"/"adeus"                                          | 3  |  |  |
| 96                                                       | ■ Reconhece o próprio nome                                                           | 4  |  |  |
| 97                                                       | ■ Compreende os nomes de objectos ou pessoas que lhe são familiares                  | 5  |  |  |
| 98                                                       | ■ Consegue seleccionar 2 objectos de um grupo de 4                                   | 6  |  |  |
| 99                                                       | ■ Consegue indicar 2 partes do corpo que são nomeadas (p.e. nariz e mãos)            | 7  |  |  |
| 100                                                      | ■ Consegue indicar as partes do corpo de uma boneca (p.e. olhos e barriga)           | 8  |  |  |
| 101                                                      | ■ Executa uma ordem com duas acções                                                  | 9  |  |  |
| 102                                                      | ■ Mostra compreender os verbos, utilizando figuras que representam diferentes acções | 10 |  |  |
| 103                                                      | ■ Mostra compreender as funções dos objectos, utilizando figuras                     | 11 |  |  |
| 104                                                      | ■ Mostra compreender preposições                                                     | 12 |  |  |
| 105                                                      | ■ Mostra compreender adjectivos relacionados com o tamanho                           | 13 |  |  |
| 106                                                      | ■ Mostra compreender a negação                                                       | 14 |  |  |
| 107                                                      | ■ Executa uma ordem com duas instruções                                              | 15 |  |  |
| 108                                                      | ■ Compreende perguntas de alguma complexidade                                        | 16 |  |  |
| 109                                                      | ■ Executa uma ordem com três instruções                                              | 17 |  |  |
| 110                                                      | ■ Compreende a negação em frases complexas                                           | 18 |  |  |
| <b>Resultado das Competências na Audição e Linguagem</b> |                                                                                      |    |  |  |

| Data das Avaliações                     |                                                                           |   |  |  |
|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|---|--|--|
| <b>COMPETÊNCIAS NA FALA E LINGUAGEM</b> |                                                                           |   |  |  |
| <b>Vocalização</b>                      |                                                                           |   |  |  |
| 111                                     | ■ Emite sons guturais                                                     | 1 |  |  |
| 112                                     | ■ Vocaliza quando está contente                                           | 2 |  |  |
| 113                                     | ■ Ri, sorri e grita quando brinca                                         | 3 |  |  |
| 114                                     | ■ Palavra contínua e melodiosamente (variando a entoação da voz)          | 4 |  |  |
| 115                                     | ■ Imita sons produzidos pelos adultos (tosse, "brrrr", estalar os lábios) | 5 |  |  |
| <b>Linguagem Expressiva</b>             |                                                                           |   |  |  |
| 116                                     | ■ "Jargão" constante recorrendo a vogais e muitas consoantes              | 1 |  |  |
| 117                                     | ■ Utiliza uma palavra com significado                                     | 2 |  |  |
| 118                                     | ■ Comunica, recorrendo simultaneamente a gestos e vocalizações            | 3 |  |  |
| 119                                     | ■ Utiliza várias palavras (pelo menos 4) com significado                  | 4 |  |  |
| 120                                     | ■ Utiliza mais de 7 palavras com significado                              | 5 |  |  |
| 121                                     | ■ Tenta repetir as palavras que são verbalizadas por outros               | 6 |  |  |

| Data das Avaliações                                                                                      |    |  |  |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|--|--|--|
| <b>COMPETÊNCIAS NA FALA E LINGUAGEM (CONT.)</b>                                                          |    |  |  |  |
| 122. Junta 2 ou mais palavras para construir frases simples                                              | 7  |  |  |  |
| 123. Nomeia objectos e figuras familiares                                                                | 8  |  |  |  |
| 124. Fala numa linguagem habitualmente entendida pela mãe                                                | 9  |  |  |  |
| 125. Utiliza palavras interrogativas (p.e., o quê, onde?) e utiliza dois pronomes pessoais (p.e. eu, tu) | 10 |  |  |  |
| 126. Consegue manter conversas simples e descrever acontecimentos                                        | 11 |  |  |  |
| 127. Conhece diversas rimas infantis, canções, ou anúncios                                               | 12 |  |  |  |
| 128. Com alguma imprecisão, consegue relatar acontecimentos recentes                                     | 13 |  |  |  |
| 129. Discurso claro e fluente                                                                            | 14 |  |  |  |
| 130. ■ Consegue construir uma frase com 5 ou mais palavras                                               | 15 |  |  |  |
| 131. ■ Consegue descrever uma sequência de eventos                                                       | 16 |  |  |  |
| 132. ■ Consegue dar uma explicação para os eventos                                                       | 17 |  |  |  |
| <b>Resultado das Competências na Fala e Linguagem</b>                                                    |    |  |  |  |

|                                                                                                       |    |  |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|--|--|--|
| <b>COMPETÊNCIAS NA INTERACÇÃO SOCIAL</b>                                                              |    |  |  |  |
| <b>Comportamento Social</b>                                                                           |    |  |  |  |
| 133. Sorri                                                                                            | 1  |  |  |  |
| 134. Responde positivamente ao toque amistoso                                                         | 2  |  |  |  |
| 135. Aprecia o banho e os cuidados diários                                                            | 3  |  |  |  |
| 136. ■ Leva tudo à boca                                                                               | 4  |  |  |  |
| 137. Mostra aborrecimento quando é contrariado/a                                                      | 5  |  |  |  |
| 138. Bate palmas ou acena "adeus"                                                                     | 6  |  |  |  |
| 139. Explora objectos no ambiente circundante                                                         | 7  |  |  |  |
| 140. Imita as actividades diárias                                                                     | 8  |  |  |  |
| 141. Comportamento rebelde                                                                            | 9  |  |  |  |
| 142. Brinca com outras crianças mas não partilha brinquedos                                           | 10 |  |  |  |
| (143) Partilha brinquedos                                                                             | 11 |  |  |  |
| (144) Mostra interesse pelos irmãos e companheiros de brincadeira                                     | 12 |  |  |  |
| 145. Ajuda activamente os irmãos e companheiros de brincadeira                                        | 13 |  |  |  |
| 146. Nomeia os seus melhores amigos                                                                   | 14 |  |  |  |
| <b>Brincar</b>                                                                                        |    |  |  |  |
| 147. ■ Abana uma roca                                                                                 | 1  |  |  |  |
| 148. ■ Procura um brinquedo que está parcial, mas não totalmente, escondido                           | 2  |  |  |  |
| 149. ■ Encontra rapidamente um brinquedo escondido                                                    | 3  |  |  |  |
| (150) ■ Explora, com interesse, as propriedades e funcionalidades dos brinquedos e de outros objectos | 4  |  |  |  |
| 151. Brinca com satisfação sozinho/a ou junto de um familiar                                          | 5  |  |  |  |
| (152) Brinca com destreza                                                                             | 6  |  |  |  |
| 153. ■ Chuta uma bola pequena                                                                         | 7  |  |  |  |
| 154. ■ Atira uma bola pequena com o braço erguido                                                     | 8  |  |  |  |
| (155) ■ Espera pela sua vez nas brincadeiras                                                          | 9  |  |  |  |
| (156) Participa em brincadeiras de forma cooperativa e imaginativa, respeitando as regras             | 10 |  |  |  |
| <b>Resultado das Competências na Interação Social</b>                                                 |    |  |  |  |

|                                                                                               |    |  |  |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|--|--|--|
| <b>COMPETÊNCIAS NA AUTONOMIA PESSOAL</b>                                                      |    |  |  |  |
| <b>Alimentação</b>                                                                            |    |  |  |  |
| 157. Leva as mãos ao biberão quando alimentado/a                                              | 1  |  |  |  |
| 158. Agarra a colher                                                                          | 2  |  |  |  |
| 159. Segura, morde e mastiga pequenos pedaços de comida                                       | 3  |  |  |  |
| 160. Consegue beber de um copo, com ajuda                                                     | 4  |  |  |  |
| 161. Segura a colher mas não se alimenta                                                      | 5  |  |  |  |
| 162. Segura a colher e leva-a à boca mas não consegue evitar que ela se vire                  | 6  |  |  |  |
| 163. Segura o copo com ambas as mãos e bebe sem derramar muito líquido                        | 7  |  |  |  |
| 164. Segura a colher e leva a comida à boca com segurança                                     | 8  |  |  |  |
| 165. Levanta o copo com uma mão, bebe e volta a colocá-lo no lugar                            | 9  |  |  |  |
| 166. Come bem com a colher                                                                    | 10 |  |  |  |
| 167. Come bem com a colher e o garfo                                                          | 11 |  |  |  |
| 168. Come com garfo e faca (apenas com uma pequena ajuda)                                     | 12 |  |  |  |
| 169. Faz a refeição completa sem ajuda                                                        | 13 |  |  |  |
| <b>Higiene e Vestir</b>                                                                       |    |  |  |  |
| 170. Indica que as fraldas estão molhadas ou sujas, chorando ou contorcendo-se                | 1  |  |  |  |
| 171. Antecipa a necessidade de cuidados de higiene com vocalizações ou agitação               | 2  |  |  |  |
| 172. Mantém-se seco/a durante o dia                                                           | 3  |  |  |  |
| 173. Vocaliza ou chama a atenção para a necessidade de cuidados de higiene, em tempo razoável | 4  |  |  |  |
| 174. Mantém-se habitualmente seco/a durante a noite                                           | 5  |  |  |  |
| 175. Lava as mãos                                                                             | 6  |  |  |  |
| 176. Lava e seca as mãos, tenta escovar os dentes                                             | 7  |  |  |  |
| 177. Lava e seca completamente a face e as mãos                                               | 8  |  |  |  |
| 178. Veste-se e despe-se sozinho/a, excluindo abotoar botões ou fechos                        | 9  |  |  |  |
| 179. Veste-se e despe-se sozinho/a, incluindo abotoar botões ou fechos                        | 10 |  |  |  |
| <b>Resultado das Competências na Autonomia Pessoal</b>                                        |    |  |  |  |

#### Resultado das Competências Cognitivas

#### Legenda

- Para estes itens, é necessária a utilização de material estímulo.
- ① Os itens assinalados com um círculo à volta do número contêm um conteúdo cognitivo.
- Q Utilize esta letra quando a qualidade do desempenho for questionável. Mesmo assim, pontue o item.



Autores: Martin Bellman, Sundara Lingam e Anne Aukett  
 Copyright © 1996 by NFER-NELSON Publishing Company Ltd., U.K.  
 Copyright © 2003 by CEGOC-TEA para tradução e adaptação portuguesa.  
 Tradução e adaptação portuguesa: António Menezes Rocha, Magda Machado e Carla Ferreira.  
 Edição CEGOC-TEA: Av. António Augusto Aguiar, N.º 21-2.º 1050-012 Lisboa.  
 ISBN: 972-8817-09-6. Depósito Legal: 206581/04.  
 Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução total ou parcial, sob qualquer forma ou meio, nomeadamente fotocópia. As infracções serão penalizadas nos termos da legislação em vigor. Este exemplar está impresso em tinta negra e azul. Apenas a negro é uma reprodução ilegal. Não a utilize.

## Anexo B – Folha de Perfil da SGS II

### SGS II - ESCALA DE AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

#### Folha de Perfil

Nº de Ficha:

Nome:

Morada:

Data de Nascimento:  Idade:

Recomendo a seguinte acção:

- a) Ser visto/a daqui a ☐ meses para uma nova avaliação  
☐ meses para uma avaliação de rotina

Avaliador:

Profissão:

Data da Avaliação:  /  /   
(Dia) (Mês) (Ano)

Local da Avaliação:

Assinatura:

| Idade (meses)         | Áreas de Competências     |                          |             |               |         |                     |                  |                  |                   | Idade (meses) |            |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------|---------------|---------|---------------------|------------------|------------------|-------------------|---------------|------------|
|                       | Controlo Postural Passivo | Controlo Postural Activo | Locomotoras | Manipulativas | Visuais | Audição e Linguagem | Fala e Linguagem | Interação Social | Autonomia Pessoal |               | Cognitivas |
| 60 meses              |                           |                          | 20          | 28            | 20      | 21                  | 22               | 24               | 23                | 34            | 60 meses   |
|                       |                           |                          | 19          | 27            |         | 20                  | 21               |                  | 22                | 33            |            |
| 48 meses              |                           |                          | 18          | 26            | 19      | 19                  | 20               | 23               | 20                | 31            | 48 meses   |
|                       |                           |                          | 17          | 25            |         | 18                  | 19               |                  | 19                | 30            |            |
| 36 meses              |                           |                          | 16          | 23            | 18      | 17                  | 18               | 22               | 17                | 27            | 36 meses   |
|                       |                           |                          | 15          | 22            |         | 16                  | 17               |                  | 21                | 26            |            |
| 30 meses              |                           |                          | 14          | 20            | 16      | 15                  | 16               | 19               | 15                | 23            | 30 meses   |
|                       |                           |                          | 13          | 19            |         | 14                  | 15               |                  | 18                | 22            |            |
| 24 meses              |                           |                          | 12          | 17            | 15      | 13                  | 14               | 17               | 13                | 19            | 24 meses   |
|                       |                           |                          | 11          | 16            |         | 12                  | 13               |                  | 12                | 18            |            |
| 18 meses              |                           |                          | 9           | 14            | 13      | 11                  | 11               | 15               | 10                | 15            | 18 meses   |
|                       |                           |                          | 8           | 13            |         | 10                  |                  | 9                | 9                 | 14            |            |
| 15 meses              |                           |                          | 6           | 11            | 12      | 9                   | 10               | 13               | 7                 | 11            | 15 meses   |
|                       |                           |                          | 5           | 10            |         |                     | 9                | 12               | 6                 | 10            |            |
| 12 meses              |                           | 12                       | 4           | 9             | 11      | 8                   | 7                | 10               | 5                 | 8             | 12 meses   |
|                       |                           |                          | 3           | 8             |         | 7                   | 6                | 9                | 7                 |               |            |
| 10 meses              |                           | 11                       | 2           | 7             | 9       | 6                   | 5                | 7                | 3                 | 5             | 10 meses   |
|                       |                           |                          | 1           |               |         |                     |                  |                  |                   | 4             |            |
| 8 meses               |                           | 9                        |             | 6             | 8       | 5                   | 4                | 6                | 2                 | 3             | 8 meses    |
|                       |                           |                          |             |               |         |                     |                  |                  |                   | 8             |            |
| 6 meses               | 9                         | 6                        |             | 5             | 7       | 4                   | 3                | 5                | 1                 | 1             | 6 meses    |
|                       |                           |                          |             | 8             | 4       | 3                   |                  | 4                |                   |               |            |
| 3 meses               | 6                         | 3                        |             | 3             | 5       | 2                   | 2                | 3                |                   |               | 3 meses    |
|                       |                           |                          |             | 5             | 4       |                     |                  | 2                |                   |               |            |
| 1 mês                 | 3                         | 2                        |             | 1             | 3       |                     | 1                | 1                |                   |               | 1 mês      |
|                       |                           |                          |             | 2             | 2       |                     |                  |                  |                   |               |            |
| 0 meses               |                           | 1                        |             |               | 1       | 1                   |                  |                  |                   |               | 0 meses    |
| Áreas de Competências | Controlo Postural Passivo | Controlo Postural Activo | Locomotoras | Manipulativas | Visuais | Audição e Linguagem | Fala e Linguagem | Interação Social | Autonomia Pessoal | Cognitivas    |            |
| *Qualidade            |                           |                          |             |               |         |                     |                  |                  |                   |               |            |

\* Utilize a letra "Q" para indicar a preocupação com a qualidade do desempenho



Autores: Martin Bellman, Sundara Lingam e Anne Aukett  
Copyright © 1996 by NFER-NELSON Publishing Company Ltd., UK.  
Copyright © 2003 by CEGOC-TEA para tradução e adaptação portuguesa. Tradução e adaptação portuguesa: António Menezes Rocha, Magda Machado e Carla Ferreira.  
Edição CEGOC-TEA: Av. António Augusto Aguiar Nº21-2º 1050-012 Lisboa.  
ISBN: 972-8817-09-6. Depósito Legal: 206581/04.  
Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução total ou parcial, sob qualquer forma ou meio, nomeadamente fotocópia.  
As infrações serão penalizadas nos termos da legislação em vigor. Este exemplar está impresso em tinta negra e azul. Apenas a negro é uma reprodução ilegal. Não a utilize.

## Anexo C – Consentimento Informado



**Universidade Autónoma de Lisboa**

Pesquisa sobre Bem-estar e Desenvolvimento Infantil

### **Consentimento Informado**

A Universidade Autónoma de Lisboa inclui numa das suas áreas de investigação o bem-estar e o desenvolvimento humano. Tomando em linha de conta o atual quadro social e económico do país pareceu relevante realizar uma pesquisa com vista a aferir o nível de bem-estar subjetivo das *mães* e o respetivo desenvolvimento das competências psicológicas dos seus filhos, durante a 1ª infância, visto que esta é uma idade decisiva para o futuro desenvolvimento das crianças.

Neste sentido, solicita-se a sua colaboração, pedindo-lhe que preencha um questionário que demora cerca de 10 minutos a responder. Não existem respostas certas nem erradas, pretendendo-se apenas que elas sejam o mais sinceras possíveis e que não sejam alvo de pressões nem de influências de terceiros.

De igual forma, solicita-se a sua autorização para que os dados referentes à avaliação do desenvolvimento do seu filho(a) (menor de idade), realizada pelos técnicos da creche, possam ser devidamente utilizados nesta investigação.

Todos os dados aqui recolhidos serão tratados de modo confidencial, e serão sempre apresentados numa estatística de grupo e nunca serão identificados de modo individual. Serão usados exclusivamente para fins científicos e destruídos pelo investigador após o estudo. Se decidir participar, pode, a qualquer momento, desistir de colaborar, sem qualquer prejuízo para a sua pessoa. O questionário é simples e rápido de aplicar, não existindo riscos nem potenciais desconfortos na sua participação.

Depois do anterior referido eu, mãe do(a) \_\_\_\_\_, concordo em voluntariamente participar no referido estudo, bem como, em autorizar que os dados da avaliação do desenvolvimento do meu filho(a) sejam usados na investigação em curso.

Ass: \_\_\_\_\_

Lisboa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2014

## **Anexo D – Questionário das Variáveis Complementares e/ou Sociodemográficas**

### **1. Dados da Mãe**

1.1. **Idade:**\_\_\_\_

1.2. **Nacionalidade:** \_\_\_\_\_

#### **1.3. Habilitações Literárias:**

1º- 4º ano \_\_\_\_; 5º - 6ºano\_\_\_\_; 7º - 9º ano\_\_\_\_; 10º - 12ºano\_\_\_\_;

Politécnico/Licenciatura\_\_\_\_; Pós-graduado/Mestrado/ Doutorado\_\_\_\_

#### **1.4. Situação Profissional Atual:**

Doméstica \_\_\_\_; Desempregada \_\_\_\_; Empregada Assalariada\_\_\_\_; Prof. Liberal\_\_\_\_;

Empregadora\_\_\_\_; Reformada\_\_\_\_; Outra\_\_\_\_\_

1.4.1. Há quanto tempo se encontra nesta situação?

menos 3 meses \_\_\_\_; entre 3 e 6meses \_\_\_\_; entre 6 e 12 meses \_\_\_\_;

mais de um ano \_\_\_\_; mais de 2 anos \_\_\_\_; mais 3 anos \_\_\_\_

1.4.2. Desde que o seu filho(a) nasceu já esteve sem trabalho? (Não considere o período de licença de maternidade) Não \_\_\_\_; Sim \_\_\_\_

1.4.2.1. Se sim, porquê? Desemprego \_\_\_\_; Outra \_\_\_\_ (qual?) \_\_\_\_\_

1.4.2.2. Durante quanto tempo esteve nessa situação? \_\_\_\_\_

1.4.2.3. Que idade (em meses) tinha o seu filho(a) \_\_\_\_\_

1.5. **Profissão atual (ou anterior):** \_\_\_\_\_

#### **1.6. Estado Civil:**

Solteira \_\_\_\_; União de Facto \_\_\_\_; Casada \_\_\_\_;

Separada \_\_\_\_; Divorciada \_\_\_\_; Viúva \_\_\_\_

1.6.1. Há quanto tempo?\_\_\_\_\_

1.6.2. O seu estado civil alterou-se desde o nascimento do seu filho(a)?

Não \_\_\_\_; Sim \_\_\_\_ Qual era o anterior? \_\_\_\_\_

## 2. Dados da Criança

2.1. Nacionalidade do seu filho(a): \_\_\_\_\_

2.2. Idade (em meses): \_\_\_\_\_

### 2.3. Paridade:

Esta criança é o seu 1º \_\_\_\_; 2º \_\_\_\_; 3º \_\_\_\_; 4º \_\_\_\_; 5º \_\_\_\_; 6º \_\_\_\_ filho(a)

### 2.4. O seu filho(a) provém de que relação?

Relação Atual \_\_\_\_; Relação Anterior \_\_\_\_; Outra situação (Qual?) \_\_\_\_\_

### 2.5. Nº do Agregado Familiar: \_\_\_\_

#### 2.5.1. Indique quem vive com a criança:

Mãe \_\_\_\_; Pai \_\_\_\_; Padrasto \_\_\_\_; Madrasta \_\_\_\_; Avô \_\_\_\_; Avó \_\_\_\_;

Irmão(s) nº \_\_\_\_ (Idades) \_\_\_\_ \_\_\_\_ \_\_\_\_ \_\_\_\_ Outro(s) \_\_\_\_\_

*Em caso de divórcio/separação, se existir guarda partilhada, responder a constituição do agregado familiar existente na casa do pai da criança.*

Pai \_\_\_\_; Padrasto \_\_\_\_; Madrasta \_\_\_\_; Avô \_\_\_\_; Avó \_\_\_\_;

Irmão(s) nº \_\_\_\_ (Idades) \_\_\_\_ \_\_\_\_ \_\_\_\_ \_\_\_\_ Outro(s) \_\_\_\_\_

#### 2.5.2. Desde que o seu filho(a) nasceu o agregado familiar sofreu alterações?

Não \_\_\_\_; Sim \_\_\_\_ (como era anteriormente?) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.5.3. Que idade (em meses) tinha a criança na altura dessas mudanças? \_\_\_\_\_

### 2.6. Sempre foi a responsável legal pelo seu filho?

Sim \_\_\_\_; Não \_\_\_\_ (quem era antes?) \_\_\_\_\_

2.6.1. Que idade tinha (em meses) o seu filho no período em que não o foi? \_\_\_\_\_

### 2.7. A gravidez do seu filho(a) foi planeada?

Sim \_\_\_\_; Não \_\_\_\_

2.8. Durante a gestação (gravidez) do seu filho, existiram complicações significativas para a **saúde do feto**, indicadas pelos médicos? Não \_\_\_\_; Sim \_\_\_\_ (quais?) \_\_\_\_\_

2.9. O parto decorreu sem problemas para o **recém-nascido**?

Sim \_\_\_\_; Não \_\_\_\_ (Que problemas?) \_\_\_\_\_

2.10. O seu filho(a) já teve ou tem **doenças graves**, algum **handicap** ou **deficiência** diagnosticada pelos **médicos**? Não \_\_\_\_; Sim \_\_\_\_ (quais?) \_\_\_\_\_

2.10.1. Com que idade (em meses) foi diagnosticado? \_\_\_\_\_

2.11. Desde o nascimento do seu/sua filho(a), existiu algum período em que **não esteve presente no quotidiano dele(a) e que a impossibilitou de o/a cuidar** por motivos de doença, hospitalização, emigração, separação ou outra situação?

Não \_\_\_\_; Sim \_\_\_\_ (durante quanto tempo?) \_\_\_\_\_

2.11.1. Em que idade do seu filho(a) (em meses)? de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_

2.11.2. Nesse período, quem cuidou da criança (ou ainda cuida)? \_\_\_\_\_

2.12. Sem contar com a creche, **durante a semana** o seu filho(a) passa mais tempo: Mãe \_\_\_\_; Pai \_\_\_\_; Padrasto \_\_\_\_; Madrasta \_\_\_\_; Avós \_\_\_\_; Irmão(s) \_\_\_\_; Outros \_\_\_\_

2.12.1. E no fim-de-semana? \_\_\_\_\_

2.13. Quantas horas, em média, passa **por dia** com o seu filho num dia normal de semana? \_\_\_\_\_

2.13.1. E no fim-de-semana? \_\_\_\_\_

2.14. Com que idade (meses) o seu filho(a) entrou nesta creche? \_\_\_\_\_

2.14.1. Antes de entrar na creche, quem tomava conta da criança? \_\_\_\_\_

### 3. Dados do seu parceiro conjugal

*Responder apenas no caso de existir um parceiro e que viva com o seu filho(a)*

#### 3.1. Em relação ao seu filho ele(a) é:

Pai \_\_\_\_; Padrasto \_\_\_\_; Madrasta \_\_\_\_

#### 3.2. Idade: \_\_\_\_\_

#### 3.3. Nacionalidade: \_\_\_\_\_

#### 3.4. Habilitações Literárias:

1º - 4º ano \_\_\_\_; 5º - 6º ano \_\_\_\_; 7º - 9º ano \_\_\_\_; 10º - 12º ano \_\_\_\_;

Politécnico/Universitário \_\_\_\_; Pós-graduado/Mestrado/ Doutorado \_\_\_\_

#### 3.5. Situação Profissional Atual:

Doméstico \_\_\_\_; Desempregado \_\_\_\_; Empregado Assalariado \_\_\_\_; Prof. Liberal \_\_\_\_;

Empregador \_\_\_\_; Reformado \_\_\_\_; Outro \_\_\_\_\_

#### 3.6. Profissão (atual ou anterior) \_\_\_\_\_

#### 3.7. Como avalia, no geral, o grau de envolvimento do seu parceiro na prestação de cuidados ao seu filho(a)?

Selecione a frase que melhor o caracteriza neste domínio:

- a) Ele decide tudo sozinho, de um modo tal, que você mal consegue intervir \_\_\_\_
- b) Ele é o principal a cuidar da criança, deixando que você se envolva, mas reservando-lhe apenas um papel secundário \_\_\_\_
- c) Os cuidados e as responsabilidades são, igualmente, partilhados por ambos \_\_\_\_
- d) Participa, no entanto, de um modo mais secundário, deixando para si aquelas que são as principais responsabilidades no cuidar do seu filho \_\_\_\_
- e) Não participa, de todo, nos cuidados nem nas responsabilidades \_\_\_\_

#### 3.8. No geral, de 1 a 7 como se sente relativamente ao nível de participação e envolvimento nos cuidados que o seu parceiro tem com o seu filho(a)?

Nada Satisfeita 1 \_\_\_\_; 2 \_\_\_\_; 3 \_\_\_\_; 4 \_\_\_\_; 5 \_\_\_\_; 6 \_\_\_\_; 7 \_\_\_\_ Muito Satisfeita

3.9. No geral, de 1 a 7 **como acha que o seu parceiro a avalia enquanto mãe**, relativamente à forma como se envolve na prestação dos cuidados ao seu filho(a)?

Nada Satisfeito 1\_\_\_; 2 \_\_\_; 3\_\_\_; 4 \_\_\_; 5 \_\_\_; 6 \_\_\_; 7 \_\_\_Muito Satisfeito

#### 4. Rede Social de Apoio

4.1. Sente que tem algum tipo de **apoio/ajuda nos cuidados prestados ao seu filho(a)**, por parte de outras pessoas, tais como: apoio familiar, institucional ou relações de vizinhança, que podem ir desde os aspetos materiais, incentivo moral ou apoio emocional?

Não \_\_\_; Sim \_\_\_(da parte de quem?) \_\_\_\_\_

4.2. No geral, de 1 a 7 quanto é que se sente **satisfeita com o apoio recebido pelos outros** (familiares, amigos, instituições) na ajuda aos cuidados do seu/sua filho(a)?

Nada Satisfeita 1\_\_\_; 2 \_\_\_; 3\_\_\_; 4 \_\_\_; 5 \_\_\_; 6 \_\_\_; 7 \_\_\_Muito Satisfeita

4.3. Responder **apenas no caso de não coabitar com o pai do seu filho(a)**.

No geral, de 1 a 7 quanto é que se sente satisfeita com o apoio que ele lhe presta no auxílio à educação e no cuidar do seu/sua filho(a)?

Nada Satisfeita 1\_\_\_; 2 \_\_\_; 3\_\_\_; 4 \_\_\_; 5 \_\_\_; 6 \_\_\_; 7 \_\_\_Muito Satisfeita

4.3.1. O seu filho(a) tem contacto com o pai?

Diariamente \_\_\_; 1a 2x por semana \_\_\_; Esporádico \_\_\_; Não tem contacto \_\_\_

4.4. Responda **apenas no caso de existirem outro(s) adulto(s) que vivam consigo e com o seu filho(a) mas que não sejam o seu parceiro conjugal** (Ex: avós, tios).

Participa(m) no cuidar e no educar do seu filho(a)?

Não \_\_\_; Sim \_\_\_ (preferencialmente quem?) \_\_\_\_\_

No geral, de 1 a 7 quanto é que se sente satisfeita com o apoio que ele(s) lhe presta(m) no auxílio à educação e no cuidar do seu/sua filho(a)?

Nada Satisfeita 1\_\_\_; 2 \_\_\_; 3\_\_\_; 4 \_\_\_; 5 \_\_\_; 6 \_\_\_; 7 \_\_\_Muito Satisfeita

## Anexo E – Protocolo da Escala de Satisfação Parental

### 5. Parentalidade

Apresentam-se de seguida várias afirmações sobre parentalidade. Num momento ou noutro, a maioria das pessoas têm muitos pensamentos contidos nessas afirmações. Gostaríamos de saber com que frequência é que tem ou tem tido esses pensamentos. Não existem respostas certas ou erradas, apenas responda às questões o mais rapidamente possível, assinalando o n.º que melhor se lhe adequa para cada afirmação.

| 1                  | 2                          | 3                          | 4                            | 5                          | 6                          | 7                  |
|--------------------|----------------------------|----------------------------|------------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------|
| Discordo<br>Sempre | Discordo<br>Frequentemente | Discordo<br>Ocasionalmente | Não concordo<br>nem discordo | Concordo<br>Ocasionalmente | Concordo<br>Frequentemente | Concordo<br>Sempre |

1. Ter filhos compensa todos os sacrifícios \_\_\_\_
2. Tenho um grande prazer em ser mãe \_\_\_\_
3. Estar com o(s) meu(s) filho(s) é uma grande fonte de satisfação para mim \_\_\_\_
4. Sinto-me feliz como mãe, de uma forma geral \_\_\_\_
5. Observar os filhos a crescer e a desenvolverem-se é especialmente satisfatório \_\_\_\_
6. A maternidade é o aspeto mais importante da vida \_\_\_\_
7. Surpreendentemente, criar uma criança não é tão gratificante quanto eu esperaria \_\_\_\_
8. Gosto de mostrar fotografias do(s) meu(s) filho(s) e de falar sobre eles aos meus amigos \_\_\_\_
9. Divirto-me frequentemente com o(s) meu(s) filho(s) em casa \_\_\_\_
10. O(s) meu(s) filhos limitam a minha liberdade \_\_\_\_
11. Comparando com um emprego fora de casa, a educação do(s) meu(s) filho(s) é mais satisfatória \_\_\_\_
12. Para mim, ser mãe é um dos maiores objetivos na vida \_\_\_\_
13. Sinto-me infeliz no papel de mãe a maior parte do tempo \_\_\_\_
14. Ser capaz de providenciar um bom lar para o(s) meu(s) filho(s) tem sido a grande fonte de satisfação para mim \_\_\_\_

| 1        | 2              | 3              | 4            | 5              | 6              | 7        |
|----------|----------------|----------------|--------------|----------------|----------------|----------|
| Discordo | Discordo       | Discordo       | Não concordo | Concordo       | Concordo       | Concordo |
| Sempre   | Frequentemente | Ocasionalmente | nem concordo | Ocasionalmente | Frequentemente | Sempre   |

15. A educação do(s) meu(s) filho(s) é uma das coisas mais estimulantes que posso imaginar \_\_\_\_
16. Tento estar com o(s) meu(s) filho(s) o mais que posso, porque é sempre um prazer para mim \_\_\_\_
17. Os filhos são um fardo pesado para mim \_\_\_\_
18. Ser mãe sempre foi agradável para mim \_\_\_\_
19. As recompensas de ser mãe são mais importantes que todo o trabalho e esforço \_\_\_\_
20. Fico contente só de pensar nos momentos que passo com o(s) meu(s) filho(s) \_\_\_\_
21. Não gosto de me queixar, mas ser mãe não é assim tão bom como se quer fazer parecer \_\_\_\_
22. Ser mãe é a melhor forma para se alcançar a realização pessoal \_\_\_\_
23. Gosto muito de falar sobre o(s) meu(s) filho(s) \_\_\_\_
24. É difícil ficar preso em casa com o(s) filho(s) \_\_\_\_
25. Ter filhos de quem cuidar é muito divertido \_\_\_\_
26. Adoro passar o tempo a ver os meu(s) filho(s) \_\_\_\_
27. Estar com o(s) meu(s) filho(s) é mais aborrecido do que eu esperaria \_\_\_\_
28. Gosto mais de ser mãe do que a maioria dos pais que conheço \_\_\_\_
29. Arrependo-me de ter sido mãe \_\_\_\_
30. A escala que se segue representa diferentes graus de satisfação no papel de mãe. Por favor, **marque o número** que melhor descreve o seu grau de satisfação em ser mãe \_\_\_\_

| 1            | 2            | 3            | 4          | 5          | 6            | 7           |
|--------------|--------------|--------------|------------|------------|--------------|-------------|
| Extremamente | Bastante     | Pouco        | Satisfeita | Muito      | Extremamente | Não poderia |
| Insatisfeita | Insatisfeita | Insatisfeita |            | Satisfeita | Satisfeita   | ser melhor  |

## Anexo F – Protocolo da SWLS

### 6. Satisfação com a Vida

Mais abaixo, encontrará cinco afirmações relativas ao modo como encara a sua vida, com as quais poderá concordar ou discordar. Usando a escala de 1 a 5 que se segue, indique o seu grau de acordo com **cada** item, colocando o número apropriado na linha correspondente. Procure ser sincero nas respostas que vai dar. A escala é a seguinte

| 1        | 2        | 3            | 4        | 5        |
|----------|----------|--------------|----------|----------|
| Discordo | Discordo | Não concordo | Concordo | Concordo |
| Muito    | um pouco | nem discordo | um pouco | Muito    |

6.1. A minha vida parece-se, em quase tudo, com o que eu desejaria que ela fosse \_\_\_\_

6.2. As minhas condições de vida são muito boas \_\_\_\_

6.3. Estou satisfeita com a minha vida \_\_\_\_

6.4. Até agora, tenho conseguido as coisas mais importantes da vida que eu desejava \_\_\_\_

6.5. Se pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada \_\_\_\_

## Anexo G – Protocolo da PANAS

### 7. Bem-estar afetivo

Esta escala consiste num conjunto de palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. Leia cada palavra e marque a resposta adequada no espaço anterior à palavra. Indique em que medida geralmente sente cada uma destas emoções, ou seja, como é que se sente em média:

| 1                               | 2        | 3             | 4               | 5            |
|---------------------------------|----------|---------------|-----------------|--------------|
| Nada ou muito ligeiramente      | Um Pouco | Moderadamente | Bastante        | Extremamente |
| ___ Interessado                 |          |               | ___ Orgulhoso   |              |
| ___ Perturbado                  |          |               | ___ Irritado    |              |
| ___ Excitado                    |          |               | ___ Encantado   |              |
| ___ Atormentado                 |          |               | ___ Remorsos    |              |
| ___ Agradavelmente surpreendido |          |               | ___ Inspirado   |              |
| ___ Culpado                     |          |               | ___ Nervoso     |              |
| ___ Assustado                   |          |               | ___ Determinado |              |
| ___ Caloroso                    |          |               | ___ Trémulo     |              |
| ___ Repulsa                     |          |               | ___ Ativo       |              |
| ___ Entusiasmado                |          |               | ___ Amedrontado |              |

## Anexo H – Verificação da Linearidade das correlações mediante o teste Falta de Ajuste

*Teste de Falta de Ajuste para as correlações entre a Satisfação Parental, Satisfação com a Vida e Afectos dos Pais e o Desenvolvimento de Competências nos Filhos*

| Subescala               |                   |              |              |               |              |              |      |              |
|-------------------------|-------------------|--------------|--------------|---------------|--------------|--------------|------|--------------|
| Faixa Etária<br>(meses) | Competências      | SPG          | SPP          | SPI           | SPF          | SV           | AP   | AN           |
| 12 aos 14<br>(n = 6)    |                   |              |              |               |              |              |      |              |
|                         | Locomotoras       | .573         | .707         | .443          | .699         | .086         | .172 | .099         |
|                         | Manipulativas     | --           | --           | --            | --           | --           | --   | --           |
|                         | Visuais           | .462         | .683         | .317          | .674         | .491         | .565 | .074         |
|                         | A e Linguagem     | .452         | .528         | .443          | .959         | .378         | .509 | <b>.012*</b> |
|                         | Fala e Linguagem  | .207         | .138         | .133          | .829         | .704         | .611 | .811         |
|                         | Interacção Social | .922         | .893         | .980          | .136         | .261         | .480 | .236         |
|                         | Autonomia Pessoal | .534         | .731         | .680          | .107         | <b>.035*</b> | .296 | .361         |
|                         | Cognitivas        | .798         | .845         | .763          | .863         | .328         | .796 | <b>.022*</b> |
| 15 aos 17<br>(n = 12)   |                   |              |              |               |              |              |      |              |
|                         | Locomotoras       | .661         | .832         | .665          | .114         | .877         | .629 | .099         |
|                         | Manipulativas     | .971         | .912         | .940          | .851         | .122         | .581 | .291         |
|                         | Visuais           | .962         | .757         | .716          | .712         | .086         | .097 | .874         |
|                         | Audição e L.      | .672         | .345         | .840          | .799         | .529         | .246 | .093         |
|                         | Fala e Linguagem  | .815         | .959         | .908          | .122         | .203         | .225 | .138         |
|                         | Interacção Social | .126         | <b>.031*</b> | .176          | .890         | .442         | .951 | .562         |
|                         | Autonomia Pessoal | <b>.00**</b> | <b>.00**</b> | <b>.003**</b> | .198         | .704         | .437 | .920         |
|                         | Cognitivas        | .672         | .691         | .722          | <b>.014*</b> | .022         | .635 | .479         |
| 30 aos 35<br>(n = 16)   |                   |              |              |               |              |              |      |              |
|                         | Locomotoras       | .297         | .207         | .133          | .993         | .425         | .839 | .541         |
|                         | Manipulativas     | .721         | .255         | .784          | .782         | .825         | .765 | .997         |
|                         | Visuais           | .734         | .606         | .627          | .851         | .382         | .800 | .961         |
|                         | Audição e L.      | .479         | .203         | .772          | .925         | .201         | .417 | .987         |
|                         | Fala e Linguagem  | .178         | .185         | .466          | .118         | <b>.029*</b> | .429 | .329         |
|                         | Interacção Social | .536         | .700         | .311          | .474         | .872         | .934 | .158         |
|                         | Autonomia Pessoal | .211         | .394         | .296          | .478         | .069         | .232 | .595         |
|                         | Cognitivas        | .532         | .728         | .503          | .068         | .801         | .713 | .622         |

*Nota.* A e Linguagem = Audição e Linguagem, SPG = Satisfação com a Parentalidade Global, PSP = Satisfação na Parentalidade - Prazer, SPI = Satisfação com a Parentalidade - Importância, SPF = Satisfação na Parentalidade - Fardo, SV = Satisfação com a Vida, AP = Afecto Positivo, AN = Afecto Negativo.

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$  (Não cumpre o pressuposto da linearidade)

## Anexo I – Tabela das Correlações Principais

*Correlações de Spearman entre a Satisfação Parental, Satisfação com a Vida e Afetos das Mães e o Desenvolvimento de Competências nos Filhos*

| Faixa Etária<br>(meses) | Subescala         | SPG          | SPP         | SIP          | SV           | AP           | AN    |
|-------------------------|-------------------|--------------|-------------|--------------|--------------|--------------|-------|
|                         | Competências      |              |             |              |              |              |       |
| 12 aos 14<br>(n = 6)    | Locomotoras       | .58          | .59         | .62          | -.13         | .58          | -.59  |
|                         | Manipulativas     | .00          | .00         | .11          | .00          | <b>.83*</b>  | .11   |
|                         | Visuais           | .53          | .81         | .54          | .70          | .24          | .06   |
|                         | A e Linguagem     | .17          | .26         | .00          | .43          | .68          | .17   |
|                         | Fala e Linguagem  | .31          | .31         | .39          | .19          | <b>.97**</b> | .08   |
|                         | Interacção Social | .46          | .28         | .49          | -.62         | .21          | -.84* |
|                         | Cognitivas        | <b>.93**</b> | <b>.86*</b> | <b>.94**</b> | -.02         | .03          | -.64  |
| 15 aos 17<br>(n = 12)   | Locomotoras       | .43          | .45         | .39          | .22          | .48          | .05   |
|                         | Manipulativas     | .06          | .07         | .05          | .17          | .11          | .23   |
|                         | Visuais           | -.36         | -.34        | -.44         | .17          | .10          | -.39  |
|                         | A e Linguagem.    | -.08         | .20         | -.21         | .03          | -.01         | -.55  |
|                         | Fala e Linguagem  | -.28         | -.27        | -.26         | .02          | -.05         | -.14  |
|                         | Interacção Social | .13          | .11         | .15          | .05          | .27          | .18   |
|                         | Cognitivas        | .05          | .07         | -.01         | .15          | .24          | -.06  |
| 30 aos 35<br>(n = 16)   | Locomotoras       | -.07         | -.22        | .05          | -.13         | -.16         | .15   |
|                         | Manipulativas     | -.02         | -.14        | .18          | <b>-.55*</b> | -.28         | .25   |
|                         | Visuais           | .25          | .23         | .38          | -.26         | .29          | .35   |
|                         | A e Linguagem.    | .10          | .03         | .19          | -.42         | .19          | .35   |
|                         | Fala e Linguagem  | .36          | .27         | <b>.55*</b>  | -.23         | .40          | .24   |
|                         | Interacção Social | <b>.51*</b>  | <b>.55*</b> | <b>.60*</b>  | .15          | <b>.72**</b> | .27   |
|                         | Cognitivas        | .27          | .23         | .40          | -.40         | -.40         | -.23  |

*Nota.* A e Linguagem = Audição e Linguagem, SPG = Satisfação Parental (Dimensão Geral), SPP = Prazeres da Parentalidade, SIP = Importância da Parentalidade, SV = Satisfação com a Vida, AP = Afeto Positivo, AN = Afeto Negativo.

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

## Anexo J – Tabela das Correlações Terciárias

*Correlações de Spearman entre a Satisfação do Parceiro face ao desempenho da mãe nos cuidados ao filho (segundo a percepção da própria), Satisfação das mães face ao envolvimento do parceiro nos cuidados ao filho, Horas diárias passadas com a mãe (durante a semana), Tempo de Frequência da Creche e o Desenvolvimento de Competências dos filhos*

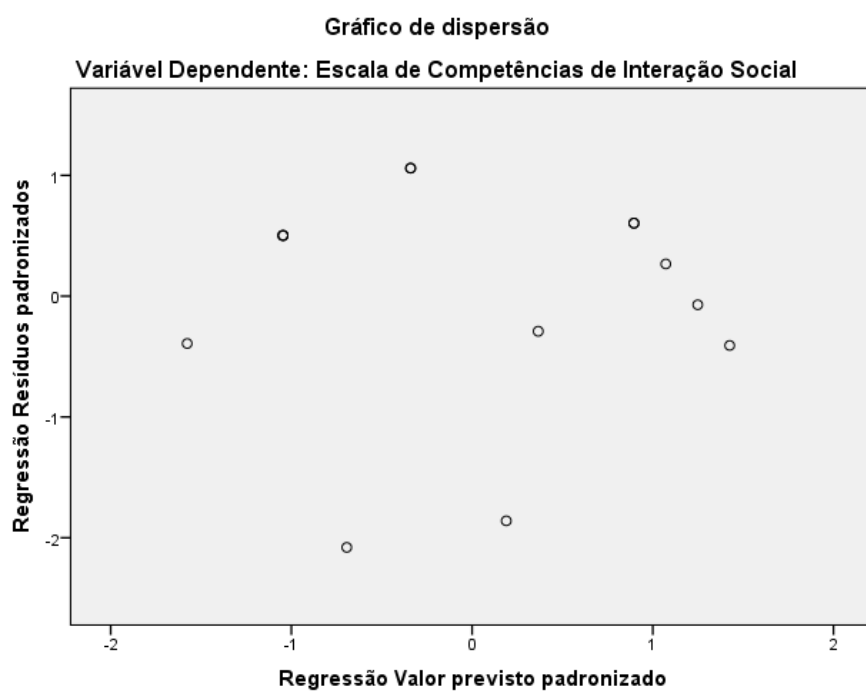
| Faixa Etária<br>(meses) | Subescala        |             |              |              |               |
|-------------------------|------------------|-------------|--------------|--------------|---------------|
|                         | Competências     | SPM         | SEP          | HDM          | TC            |
| 15 aos 17<br>(n = 12)   | Locomotoras      | <b>.64*</b> | .11          | -.17         | -.48          |
|                         | Manipulativas    | .26         | .11          | -.12         | -.43          |
|                         | Visuais          | .06         | <b>.62*</b>  | -.36         | .15           |
|                         | A e Linguagem    | .39         | .35          | -.13         | -.03          |
|                         | Fala e Linguagem | .06         | .52          | -.37         | -.23          |
|                         | Interação Social | .17         | .05          | -.28         | <b>-.74**</b> |
|                         | Cognitivas       | .34         | .23          | -.26         | -.29          |
| 24 aos 29<br>(n = 14)   | Locomotoras      | -.41        | -.52         | -.16         | <b>.61*</b>   |
|                         | Manipulativas    | -.50        | -.47         | -.08         | .15           |
|                         | Visuais          | -.37        | -.46         | <b>.74**</b> | <.01          |
|                         | A e Linguagem    | .17         | -.38         | .31          | <.01          |
|                         | Fala e Linguagem | .21         | <b>-.54*</b> | .37          | -.17          |
|                         | Interação Social | .19         | -.18         | -.13         | -.06          |
|                         | Cognitivas       | -.45        | <b>-.56*</b> | .40          | .03           |
| 30 aos 35<br>(n= 16)    | Locomotoras      | -.13        | -.37         | -.40         | .42           |
|                         | Manipulativas    | -.48        | -.15         | .03          | <b>.50*</b>   |
|                         | Visuais          | .13         | -.09         | .34          | .11           |
|                         | A e Linguagem    | -.22        | -.32         | .08          | .36           |
|                         | Fala e Linguagem | .07         | -.33         | -.04         | -.02          |
|                         | Interação Social | .49         | .05          | .09          | .24           |
|                         | Cognitivas       | -.05        | -.25         | .13          | .30           |

*Nota.* A e Linguagem = Audição e Linguagem, SPM = Grau de Satisfação do Parceiro face ao desempenho da mãe nos cuidados ao filho (segundo a percepção da própria), SEP = Grau de Satisfação das mães face ao envolvimento do parceiro nos cuidados ao filho, HDM = *Horas diárias passadas com a mãe (durante a semana)*, TC= Tempo de Frequência da Creche do filho (em meses).

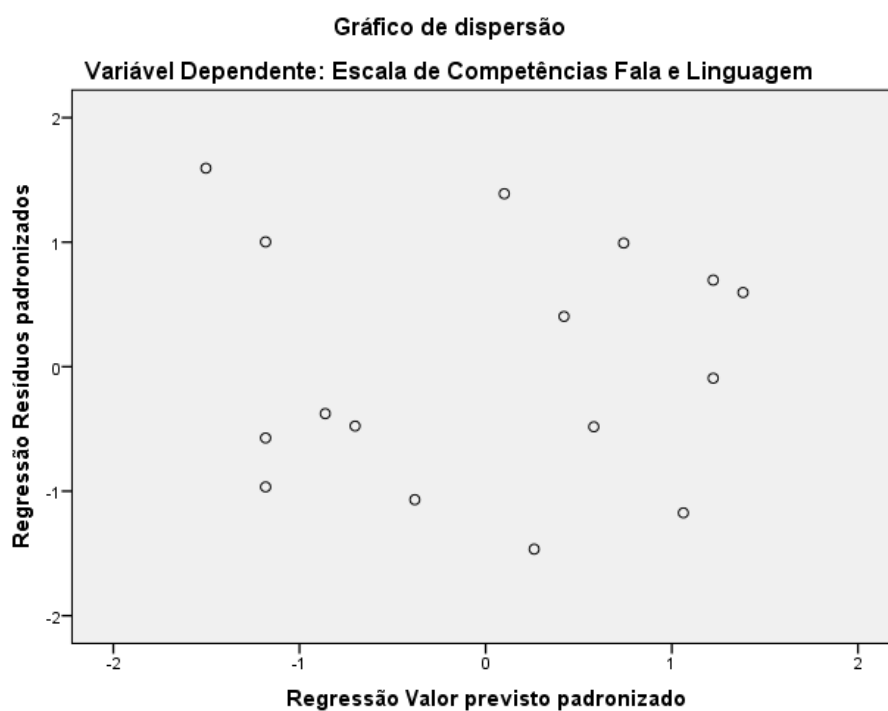
\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$

**Anexo K – Gráficos dos resíduos para verificação do pressuposto da homocedasticidade para a análise de Regressão Linear Simples (Dispersão de Resíduos: ZRESID\*ZPRED)**

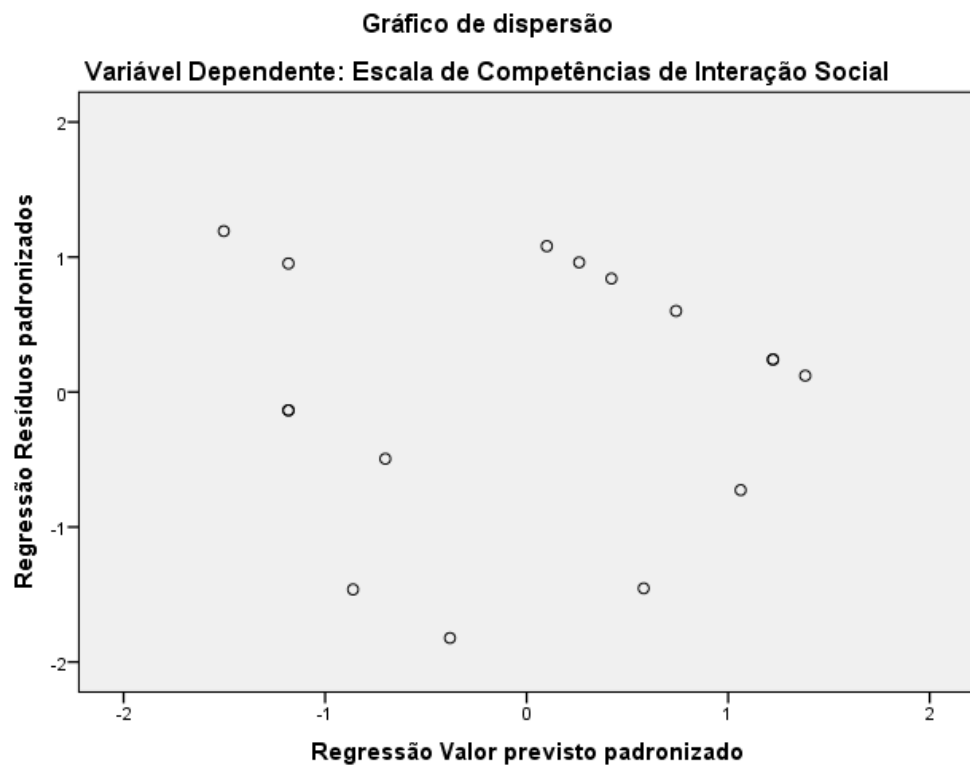
**Gráfico de dispersão de resíduos na predição da Competência de Interação Social pelo Afecto Positivo**



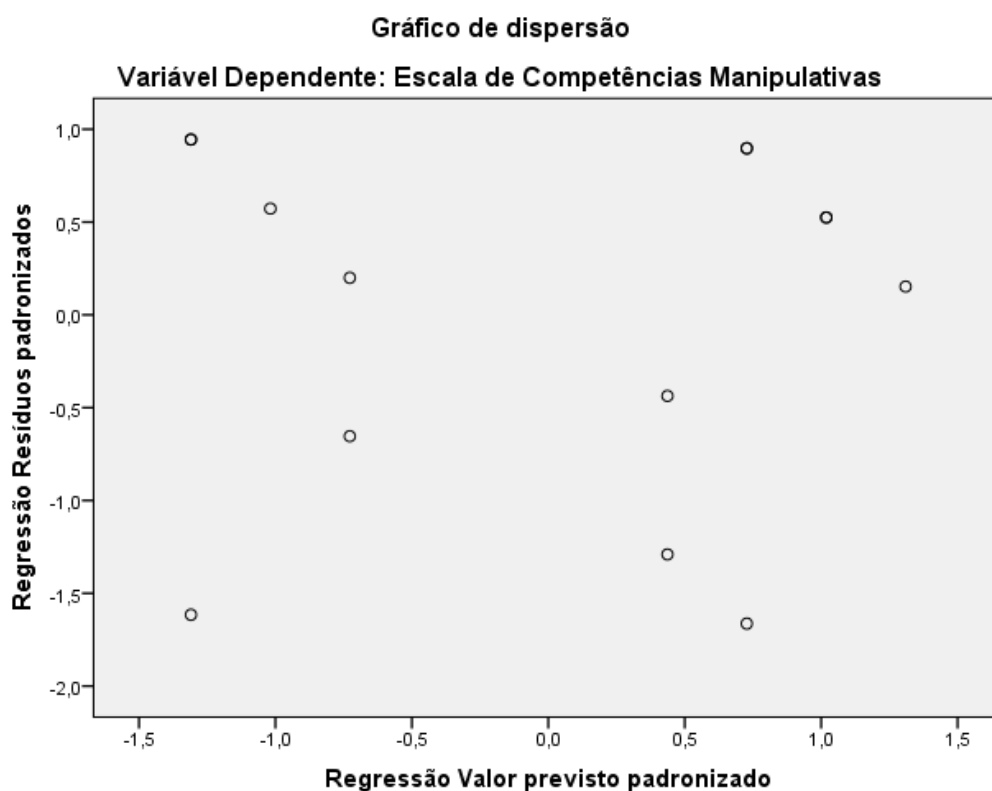
**Gráfico de dispersão de resíduos na predição da Competência de Fala e Linguagem pela Importância da Parentalidade**



## Gráfico de dispersão de resíduos na predição da Competência de Interação Social pela Importância na Parentalidade



## Gráfico de dispersão de resíduos na predição das Competências Manipulativas pela Satisfação com a Vida



## Anexo L – Tabela das Regressões

*Preditores das Competências dos filhos em função da análise de Regressão Linear Simples pelo método Enter*

| Variável         |    | Coeficientes |         |                  | Variância explicada |          |         |
|------------------|----|--------------|---------|------------------|---------------------|----------|---------|
| Preditor         | VD | B            | $\beta$ | 95% CI           | $R^2$               | $F$      | $R^2_a$ |
| Interação Social |    |              |         |                  |                     |          |         |
| Constante        |    | 11.719       |         | [9.465, 13.974]  | 80                  | 47.499** | 78      |
| AP               |    | 1.770        | .893**  | [1.210, 2.329]   |                     |          |         |
| Fala e Linguagem |    |              |         |                  |                     |          |         |
| Constante        |    | 4.372        |         | [-6.398, 15.143] | .29                 | 5.745*   | .24     |
| SIP              |    | 2.016        | .539*   | [.212, 3.820]    |                     |          |         |
| Interação Social |    |              |         |                  |                     |          |         |
| Constante        |    | 14.174       |         | [10.627, 17.721] | 41                  | 9.030*   | 36      |
| SIP              |    | 0.823        | .640*   | [0.231, 1.415]   |                     |          |         |
| Manipulativas    |    |              |         |                  |                     |          |         |
| Constante        |    | 28.805       |         | [24.527, 33.083] | 64                  | 21.307** | 61      |
| SV               |    | -2.182       | -.800** | [-3.213, -1.152] |                     |          |         |

*Nota.* AP = Afeto Positivo, SIP = Importância da Parentalidade, SV = Satisfação com a Vida

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